



MARJA KIVILEHTO

Kan och vet - men hur?

Översättningslärarens kunskapsgrunder i fokus



AKADEMISK AVHANDLING

som med tillstånd av Fakulteten för språk, översättning
och litteratur vid Tammerfors universitet framläggs till
offentlig granskning i sal Pinni B1097, Kanslerinrinne 1, Tammerfors,
den 8 juni 2013 kl. 12.

TAMMERFORS UNIVERSITET

AKADEMISK AVHANDLING

Tammerfors universitet, Fakulteten för språk, översättning och litteratur
Finland

Copyright ©2013 Tampere University Press och författare

Omslag
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1831
ISBN 978-951-44-9140-5 (tryckt)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1309
ISBN 978-951-44-9141-2 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tammerfors 2013

Sammanfattning på finska

Osaa ja tietää – mutta miten?

Kääntämisen opettajan tietoperustan tarkastelua

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mihin kääntämisen opettaja perustaa tietonsa opettajana ja asiantuntijana ja minkälainen tämä tietoperusta on. Lähtökohtana kääntämisen opettajan tietoperustan tarkastelussa on perustan kytkeytyminen toisaalta kääntämiseen ja kääntämisen opettamiseen ja toisaalta asiantuntijuuteen. Lisäksi tietoperustaa pohditaan suhteessa erilaisiin opetuskonteksteihin.

Tutkimus sijoittuu kääntämisen ja kielen opettamisen tutkimusalaan ja on luonteeltaan laadullinen tapausten tutkimus, mikä tarkoittaa tässä yhteydessä aineistolähtöisyyttä. Tutkimuksen empiirisenä aineistona ovat kahdeksan opettajan käännöskursseillaan kommentoimat käännökset, opettajien haastattelut, tuntien havainnoinnit ja opettajien kurssimateriaali. Aineisto on kerätty vuosina 2006–2011, jolloin tutkimukseen osallistuneet opettajat toimivat kääntämisen opettajina erilaisissa opetuskonteksteissa. Kontekstina saattoi olla kääntämisen tai kielen oppiaine ja kääntäminen äidinkieleen tai vieraaseen kieleen.

Empiirisen aineiston ja tutkimuskirjallisuuden perusteella kääntämisen opettajan tietoperusta koostuu sekä opettajan näkemyksestä opetuskontekstiin sijoittuvasta kääntämisestä että opettajan verbaalisesta ja ei-verbaalisesta tiedonmuodostuksesta. Opettajan näkemys opetuskontekstiin sijoittuvasta kääntämisestä jakautuu kolmeen alanäkemykseen: kääntämiseen, palautteen antamiseen ja kääntämisen opettamiseen liittyvään näkemykseen. Kääntämisen opettajan verbaalinen ja ei-verbaalinen tiedonmuodostus sijoittuvat puolestaan jatkumolle epämuodollinen ja muodollinen tiedonmuodostus.

Verrattaessa aineistossa olevien kääntämisen opettajien näkemyksiä kääntämisen ja kääntämisen opettamisen aloilla vallitseviin näkemyksiin, voidaan todeta, että näkemykset vastaavat toisiaan. Opettajille kääntäminen on pääosin kommunikatiivista toimintaa, jossa merkitysten välittäminen ja funktionaalisuuden huomioon ottaminen on tärkeää. Palautteen antaminen nähdään enemmän tai

vähemmän ohjauskeskeisesti. Osalle opettajista yksityiskohtaisen palautteen antaminen on tärkeää, kun taas osan palaute on niukempaa ja epäsuorempaa. Kääntämisen opettaminen on puolestaan käytännön taitojen, akateemisten valmiuksien ja ammattimaisuuden edistämistä.

Kun opettajien tiedonmuodostusta verrataan asiantuntijan tiedonmuodostukseen, käy ilmi, että opettajien ei-verbaalinen tiedonmuodostus on epämuodollista. Opettajat käyttävät tietoa epäjohdonmukaisesti ja sattumanvaraisesti. Myös verbaalinen tiedonmuodostus on pääosin epämuodollista. Haastatteluaineiston perusteella opettajat eivät aina perustele näkemyksiään tai jos perustelevat, perustelut pohjautuvat enemmänkin tuntemuksiin kuin ulkopuolisiin lähteisiin ja argumentointiin. Huolimatta tiedonmuodostuksen epämuodollisuudesta aineistossa on kuitenkin esimerkkejä myös muodollisesta tiedonmuodostuksesta.

Suhteutettuna kääntämisen alalla käytävään keskusteluun siitä, miten kääntäminen ymmärretään erilaisissa opetuskonteksteissa, tutkimus ei osoita, että opettajien kääntämisnäkemykset ja tiedonmuodostus vaihtelisivat opetuskontekstin mukaan. Ainakaan opettajan tietoperustan laadulla ei näyttäisi olevan yhteyttä siihen, minkälaisessa kontekstissa kääntämistä opetetaan. Kääntämisen opettajan näkemyksissä voi korostua merkitysten välittäminen ja funktionaalisuus, toimipa hän opettajana kääntämisen tai kielen oppiaineessa. Sen sijaan käännessuunta näyttäisi olevan jossain määrin yhteydessä eri kääntämisnäkemyksiin: vieraaseen kieleen kääntämistä opettavat eivät orientoidu pelkästään kommunikatiivisesti, vaan heidän näkemyksissään on havaittavissa myös lingvistisen kääntämisen piirteitä.

Tiedonmuodostuksen osalta keskeisempää kuin oppiaine tai käännessuunta on kuitenkin opettajan kokemus. Kokeneempien opettajien verbaalisessa tiedonmuodostuksessa on havaittavissa enemmän muodollisen tiedonmuodostuksen piirteitä kuin kokemattomampien. Kokonaisuutena opettajan tietoperustan laatu on enemmänkin yhteydessä opettajan taustaan ja kokemuksiin kuin opettajan opetuskontekstiin.

Avainsanat: Kääntämisen opettajan tietoperusta, kääntämisen asiantuntijuus, kääntämisen opettaminen

Förord

Nu när avhandlingsprocessen börjar närma sig sitt slut är det dags att tacka några av dem som på ett eller annat sätt bidragit till processen.

Först och främst vill jag tacka de fyra personer som läst avhandlingsmanuset extra noga och kommit med värdefulla kommentarer: handledarna professor Mona Forsskåhl och professor Esa Penttilä samt förhandsgranskarna professor emerita Irma Sorvali och professor Outi Paloposki. Ett stort tack riktar jag också till professor Kaisa Koskinen som alltid har varit redo för diskussioner och funderingar kring manuset. För språklig rådgivning tackar jag professor emerita Kristina Nikula och universitetslärare Johan Franzon.

För det ”levande inslaget” i avhandlingen tackar jag alla de lärare och studenter som bidragit till den empiriska delen av studien. Utan er hade avhandlingen inte kommit till stånd. Tack!

Den stundom mödosamma avhandlingsprocessen har underlättats av kolleger och vänner som med sina uppmuntrande ord har fått mig att tro att evighetsprojektet någon gång går i hamn. Universitetslektor Ritva Hartama-Heinonen har ställt upp för otaliga diskussioner och hjälpt med råd och dåd. Lektor Rauno Heinonen har vidgat min syn på finska språkets möjligheter och begränsningar. Universitetslektor Arja Nurmi har tålmodigt hjälpt med skrivtekniska finesser. Resekamraten Tiina tackar jag för sommarresorna runt Östersjön. Att jag då och då har kunnat koppla av i utmärkt sällskap har gett mig krafter att fortsätta. Vännerna Auni och Anneli på andra sidan viken tackar jag för de sverigefinska glimtarna. Utan söndagsbrevet hade helgerna varit gråare! Raili, kiitokset yrteistä, kukista ja vinkeistä. Omenapuu sai arvoisensa huolenpitäjän.

Sist men inte minst riktar jag några ord till min familj och släkten i Sverige. Ni alla förtjänar ett hjärtligt tack för att ni brytt er om hur jag mår och sett till att kontakten inte helt brutits trots att jag ofta dragit mig undan från sociala sammanhang. Jag har alltid känt att sammanhållningen finns där och att jag får den hjälp jag behöver.

För en person som sätter värde på att få saker och ting gjorda har det varit en viktig lärdom att gång på gång tvingas inse att avhandlingsprocessen inte är över. Hur många gånger har jag inte tänkt att avhandlingen nu är färdig – för att en stund senare märka att så är inte fallet! Även om besvikelsen i dessa stunder har varit stor har jag förhoppningsvis lärt mig att det inte alltid är viktigast att nå målet utan att sträva efter det.

Tammerfors den 1 maj 2013

Marja Kivilehto

Innehåll

1	Inledning	13
1.1	Syfte och uppläggning.....	15
1.2	Introduktion till studiens teoretiska referensram.....	17
1.3	Centrala begrepp.....	20
1.3.1	Översättningsrelaterade begrepp	20
1.3.2	Kunskapsteoretiska och pedagogiska begrepp	23
1.3.3	Begreppsliga överväganden.....	27
1.4	Disposition.....	30
2	Undervisning i översättning som översättningslärarens kontext	32
2.1	Översättning som vetenskap och verksamhet	33
2.2	Vad är översättning och hur översätter man?	35
2.3	Översättningskompetens	38
2.3.1	Modeller för översättningskompetens	39
2.3.2	Professionell översättningsprocess	44
2.4	Översättningsundervisning	46
2.4.1	Översättningsriktning	46
2.4.2	Översättning som metod och mål	49
2.4.3	På väg mot professionell översättning	54
2.4.4	Undervisningens autenticitet	59
2.5	Sammanfattande avrundning.....	62
3	Att ge respons på studenternas översättningar – en uppgift för översättningsläraren	65
3.1	Responsgivning	66
3.1.1	Redskap för kommentering.....	67
3.1.2	Lärarkommentarer till studenttexter	71
3.1.3	Bedömningens grunder.....	74
3.1.4	Bedömningsmodeller	75
3.1.5	Bedömning som beslutsfattande	82
3.1.6	Bedömning av översättning i undervisningskontext.....	85
3.2	Översättningslärarens responsgivning.....	86
3.2.1	Översättningslärarens lässituation	87

3.2.2	Syn på översättning och undervisning som underlag för lärarens responsgivning	90
3.3	Sammanfattande kommentarer.....	95
4	Utgångspunkter för översättningslärarens kunskapsgrunder	98
4.1	Expertens kunskap	99
4.2	Lärarens kunskap	101
4.2.1	Synsätt som byggstenar för lärarens kunskap och kunskapsbildning.....	102
4.2.2	Kunskap och kunskapsbildning.....	104
4.2.3	Pedagogisk innehållskunskap.....	106
4.3	Krav på översättningslärarens kunskap.....	108
4.3.1	Översättningslärarens kompetens.....	108
4.3.2	Översättningslärarens syn på undervisning i översättning	111
4.4	Översättningslärarens kunskapsgrunder.....	115
4.4.1	Syn på översättning	115
4.4.2	Syn på undervisning	118
4.4.3	Bildning av kunskap	120
4.5	Sammanfattande slutsatser	122
5	Metod och material	126
5.1	Metodologiska överväganden	126
5.2	Materialinsamling	128
5.3	Deltagare och översättningskurser	131
5.4	Översättningsuppgifter.....	136
5.5	Analysmetoder	138
5.5.1	Lärarkommenterade studentöversättningar	139
5.5.2	Intervjuer	142
5.5.3	Lektionsobservation och övrigt material	144
5.5.4	Sammanställning av analyserna	145
5.6	Validitet.....	146
5.7	Forskningsetik.....	150
5.8	Citat och referenser	151
6	Översättningslärares syn på översättning i undervisningskontext.....	153
6.1	Översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext.....	153
6.2	Översättningslärares syn på översättning.....	154
6.2.1	Betydelseinriktad, funktionell och formalistisk syn.....	155

6.2.2	Betydelseinriktad och funktionell syn	158
6.2.3	Betydelseinriktad syn.....	162
6.2.4	Formalistisk syn i handling.....	166
6.2.5	Sammanfattning	170
6.3	Översättningslärares syn på responsgivning	174
6.3.1	Handledningsinriktad syn	175
6.3.2	Måttligt handledningsinriktad syn	177
6.3.3	Svagt handledningsinriktad syn.....	180
6.3.4	Problemorienterad syn	181
6.3.5	Respons i klassrummet	184
6.3.6	Sammanfattning	186
6.4	Översättningslärares syn på översättningsundervisning.....	188
6.5	Syn på översättning i olika undervisningskontexter.....	195
6.6	Sammanfattande reflektioner	197
7	Översättningslärares bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext	203
7.1	Översättningslärarens bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext.....	204
7.2	Översättningslärares användning av kunskap om responsgivning	205
7.2.1	Kommenteringssystem	205
7.2.2	Kommentering	209
7.2.3	Bedömningssystem	214
7.2.4	Bedömning.....	221
7.2.5	Sammanfattning	225
7.3	Översättningslärares verbalisering av kunskap om översättning i undervisningskontext.....	227
7.3.1	Ord och uttryck om översättning i undervisningskontext	228
7.3.2	Utsagor om studenternas översättningar.....	233
7.3.3	Utsagor om responsgivning och översättningsundervisning	242
7.3.4	Sammanfattning	246
7.4	Sammanfattande reflektioner	249
8	Diskussion.....	254
8.1	Forskningsprocessen	254
8.2	Vad har forskningsfrågorna genererat	257

8.2.1	Översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext.....	258
8.2.2	Översättningslärarens kunskapsbildning.....	260
8.3	Förslag till fortsatt forskning.....	261
8.4	Förslag till översättningslärarens kunskapsutveckling.....	263
8.4.1	Reflektion	263
8.4.2	Redskap för responsgivning	265
8.5	Slutord.....	268
	Referenser	270
Bilaga	1	285
Bilaga	2	287
Bilaga	3	289
Bilaga	4	293
Bilaga	5	295
Bilaga	6	296
Bilaga	7	297
Bilaga	8	298

Tabeller

Tabell 1. Uppläggning av studien	16
Tabell 2. Modell för bedömning av översättningar (efter Colina 2008)	77
Tabell 3. Modell för bedömning av översättningar (efter Waddington 2006)	80
Tabell 4. Översättningslärarens syn på översättning.....	92
Tabell 5. Översättningslärarens syn på undervisning.....	94
Tabell 6. Översikt över intervjuer med lärare och genomgångar av studentöversättningar	130
Tabell 7. Översikt över översättningslärare	133
Tabell 8. Översikt över översättningsgrupper	134
Tabell 9. Översikt över översättningskurser	135
Tabell 10. Översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext	145
Tabell 11. Översättningslärarens bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext	146
Tabell 12. Problemorientering i översättningslärarnas responsgivning	181
Tabell 13. Översättningslärarnas mål och medel för sin undervisning	189
Tabell 14. Önskat innehåll i studenternas översättningskommentarer och -analyser	193
Tabell 15. Exempel på översättningslärarnas kommentarer	206
Tabell 16. Översättningslärarnas bedömningsskala och vitsord	215
Tabell 17. Översättningslärarnas bedömningsgrunder	221
Tabell 18. Översättningslärarnas vitsord och medeltal av vitsorden.....	223
Tabell 19. Översättningslärarnas ord för den innehållsliga aspekten i källtext respektive i översättningar	229
Tabell 20. Översättningslärarnas ord för responsgivning	231

Figurer

Figur 1. Språk- och textrelaterade begrepp	28
Figur 2. Modell för översättningskompetens (efter Neubert 2000).....	40
Figur 3. Modell för översättningskompetens (efter PACTE 2009).....	41
Figur 4. Modell för översättningskompetens (efter Göpferich 2008)	42
Figur 5. Översättningslärarens lässituation	88
Figur 6. Modell för lärarens professionella utveckling (efter Korthagen 2004)	102

1 Inledning

Översättning som verksamhet har långa anor. Så länge som det har funnits behov av ömsesidig förståelse mellan människor med olika språk har det behövts översättare.¹ Även teoretiska problematiseringar av översättning har förekommit länge. Trots att översättning och översättare inte är ett nytt fenomen är utbildning av översättare av betydligt yngre datum. Det var först på 1930-talet som översättarutbildning kom i gång i Europa, i de nordiska länderna något senare. (Saksa 2004, 16, 30–35; Kelly 2005a, 8.)

Finland fick sin översättarutbildning på 1960-talet då de så kallade språkinstituten inrättades (Saksa 2004, 154). För de nya utbildningarna vid språkinstituten var det viktigt att från början ta ställning till hur de uppfattar översättning och undervisning i översättning. Det uttalades att avsikten med studierna var att utveckla studenternas kommunikativa förmåga och förmåga att skapa funktionella översättningar (Freihoff 2001, 76). Genom att betona kommunikation och funktionalitet ville man antagligen markera översättningens roll i samband med översättarutbildning och ta avstånd från den översättning som bedrivs i samband med språkstudier. Som bekant sägs översättning ha olika syften i olika studier (Schjoldager 2004, 130–131).

Förutom att själva fenomenet översättning kan uppfattas olika finns det även olika synpunkter på hur översättningsundervisning och översättarutbildning i sin helhet ska ordnas. Inom översättarutbildning såsom inom annan utbildning som syftar till ett någorlunda specificerat yrke har det förts diskussioner om utbildningens innehåll i relation till de kvalifikationer som krävs i yrket. Diskussionerna har handlat om relationen mellan teori och praktik respektive mellan allmänbildande och yrkesinriktade studier (se t.ex. Neubert 2005 och Kearns 2008). Bland översättarutbildningar har det funnits och finns sådana som betonar teori och sådana som framhåller vikten av praktik. Teori och praktik har inte alltid integrerats

¹ Tolkning har ännu längre anor (se t.ex. Saksa 2004, 15), men jag koncentrerar mig enbart på översättning i denna avhandling.

i samma utbildning, vilket har medfört att utbildningarna har präglats av de synpunkter och inriktningar som har varit dominerande vid institutionen i fråga. (Neubert 2005.) Att översättarutbildning fortfarande karakteriseras av många perspektiv och synvinklar är någorlunda klart. Redan det faktum att översättning existerar som självständig forskningsgren och studiemöjlighet vid vissa universitet, medan den vid andra universitet bedrivs i samband med språkforskning och -studier, sätter sin prägel.² Frågan blir inte enklare av att lärare och forskare vid utbildningar antagligen har olika målsättningar beroende på sin bakgrund. Alla lärare är inte utbildade lärare eller forskare inom disciplinen översättningsvetenskap.

Såsom framgår ovan ter sig översättning i undervisningskontext mångfasetterad. För det första bedrivs översättning både inom översättarutbildning och i språkstudier och för det andra råder det olika uppfattningar om hur undervisning inom översättarutbildning ska läggas upp. För att kunna översätta behöver studenterna praktisk övning, men för att kunna förstå översättning behöver de också teoretisering av översättning som fenomen. Med andra ord blir det aktuellt med frågan om hur översättningsundervisning kan bidra till både studenternas förmåga att översätta och förmåga att förstå översättning. En viktig roll i detta sammanhang spelas av översättningsläraren.

I samband med att forskare har diskuterat undervisning i översättning har undervisningens innehåll och uppläggning tagits upp. Undervisningsmetoder och översättarstudenternas inläring har behandlats. Även om undervisningsmetoder har stått i fokus, har översättningslärarens praktiska verksamhet och lärarens kunskap fått mindre uppmärksamhet. Läraren har varit osynlig på samma sätt som översättaren sägs vara osynlig (se Gouadec 2007, 103). Det är först på senare år som översättningslärare och deras behov av utbildning har fokuserats. Det ökade intresset för översättarutbildning har medfört ökat intresse även för utbildning av översättningslärare (se OPTIMALE 2012).

² I Finland har ändringar skett sedan mitten av 1990-talet. Översättarutbildning har mer och mer integrerats i universitetens språkämnar. (Sunnari 2011, 22.)

1.1 Syfte och uppläggning

Som översättningslärare har jag ofta funderat över vad vi lärare gör och hur och försökt skapa en bild av översättningslärarens kunskap. Reflektioner över egen undervisning har förenats med mitt intresse för kunskap. Jag har funderat över de svårigheter som översättningsläraren har att motivera sina val och tänkt på lärarens kunskapsgrunder. Lärarens personliga och tysta kunskap har blivit aktuell. Eftersom översättningslärarens kunskap inte har undersökts i någon större mån, har det gett mig en anledning till att reflektera över frågan mer fokuserat och klarlägga vad översättningsläraren gör och hur, då läraren undervisar i översättning, ger respons på sina studenters översättningar och diskuterar undervisningen.

Mot bakgrund av det ovan sagda preciserar jag avhandlingens syfte. Det övergripande syftet med min avhandling är att synliggöra översättningslärarens kunskapsgrunder och bidra till förståelse av vad översättningslärare gör, hur de gör det de gör och i någon mån också varför de gör som de gör. Med hänsyn till den diskussion som pågår om översättning i undervisningskontext är det viktigt att lyfta fram hur lärare förstår och agerar med det som de undervisar i, dvs. översättning. Sammantaget utgörs mitt syfte, och samtidigt forskningsproblem, av hurdana kunskapsgrunder översättningsläraren har. Forskningsproblemet utmynnar i två forskningsfrågor och fem delfrågor.

- 1) Hur ser översättningsläraren på översättning i undervisningskontext?
 - a) Hur ser översättningsläraren på översättning?
 - b) Hur ser översättningsläraren på responsgivning?
 - c) Hur ser översättningsläraren på översättningsundervisning?
- 2) Hur bildar översättningsläraren kunskap om översättning i undervisningskontext
 - a) Hur använder översättningsläraren kunskap om responsgivning?
 - b) Hur verbaliserar översättningsläraren kunskap om översättning i undervisningskontext?

Innan jag kan koncentrera mig på *hur* översättningsläraren *ser på översättning* och *bildar kunskap om översättning* måste jag skapa förståelse av vad som menas med översättningslärarens kunskapsgrunder. På basis av tidigare forskning om expertens och lärarens kunskap kan jag anta att frågan om lärarens kunskapsgrunder hänger

samman med hur läraren ser på sitt ämne i undervisningskontext och hur läraren bildar kunskap om det. Två aspekter på kunskap, dvs. innehåll och form, träder fram.

För att kunna ta fasta på de två aspekterna på kunskap har jag genomfört en empirisk studie som har lagts upp enligt följande.

Tabell 1. Uppläggningsplan av studien

Föremål för studien	Material	Analysmetod
Syn på översättning i undervisningskontext	Lärarkommenterade studentöversättningar Intervjuer Klassobservationer Studenternas översättningskommentarer/-analyser	Fenomenografi
Bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext	Lärarkommenterade studentöversättningar Intervjuer	Abstrahering

Det empiriska materialet i studien består av lärarkommenterade studentöversättningar, intervjuer, klassobservationer och studenternas översättningskommentarer respektive -analyser. Materialet har analyserats med fenomenografi och abstrahering som metoder. Mer detaljerat beskrivs materialet och analysmetoderna i kapitel 5.

För att kunna få fram kvalitativa skillnader beaktar jag i studien olika typer av sammanhang där översättningsläraren agerar. Såväl språk- och översättningsämnen³ som olika översättningsriktningar fungerar som kontext för översättningsläraren. En gemensam nämnare för alla kontexter är dock undervisning i översättning i språkparet finska och svenska. Det är ett naturligt val eftersom jag själv undervisar i översättning i detta språkpar och har lätt för att identifiera mig med översättningslärarens situation. Även om språkparet finska och svenska utgör ett särskilt fall i översättningssammanhang, beroende på de två språkens speciella

³ Med *översättningsämnen* avser jag översättarutbildning och översättningsstudier. I Finland är det fråga om ämnen som uppstod i samband med att språkinstituten införlivades med universiteten (år 1981) och övriga ämnen som anger översättarutbildning som sitt primära mål.

ställning i Finland, kan det påpekas att såsom översättning, omfattar även undervisning i översättning generella drag oberoende av vilka språk och kulturer som är inbegripna. Därmed kan man eventuellt dra slutsatser på basis av studien inte bara för översättning mellan finska och svenska utan även för andra språk.

Genom att klarlägga lärarens kunskapsgrunder anser jag mig kunna ge en inblick i hur översättningsläraren ser på översättning och hur lärarens syn hänger samman med de synsätt som förekommer inom översättning överlag. Forskning i översättningslärarens kunskapsgrunder ger också insikter i vad läraren vill framhålla i sin undervisning och hur läraren vill undervisa. Man får därmed en uppfattning om hur det som läraren betonar hänger ihop med det som diskuteras inom översättningsundervisning. Samtidigt är det också möjligt att förmedla en uppfattning om hur översättningsläraren bildar kunskap om översättning och hur lärarens kunskapsbildning hänger samman med expertens respektive lärarens kunskapsbildning.

1.2 Introduktion till studiens teoretiska referensram

Fokus i min studie ligger på översättningslärarens kunskapsgrunder. Eftersom översättningslärarens kunskap har undersökts i ringa omfattning går det inte entydigt att förankra min studie i något vetenskapsområde eller i någon forskningsinriktning. Då jag har satt mig in i olika områdens forskningslitteratur har jag blivit övertygad om att integrering av kunskap från olika områden bäst tjänar forskningsuppgiften. Därför utnyttjar jag forskning om översättning och språk samt forskning om pedagogik. Översättnings- och språkforskning bidrar med forskning om översättning, översättningskompetens och översättningsundervisning, medan pedagogisk forskning ger utbyte i form av lärar- och expertforskning⁴ och forskning om responsgivning. Den starka förankringen i pedagogik som kunskapsområde kan förklaras med forskningsföremålet. Då översättningslärarens kunskapsgrunder studeras blir det aktuellt med forskning om lärarens kunskap, men också om undervisning.

⁴ Expertforskning uppfattas här som ett vitt begrepp. Jag inkluderar bland annat forskning om *yrkeskunnande* och *praktisk kunskap* i expertforskning.

Undervisning i översättning diskuteras vanligen i termer av översättningspedagogik och -didaktik och kommer upp i samband med diskussioner om översättarutbildning.⁵ Även om forskningen om översättarutbildning har intensifierats och även om det har gjorts försök att skissa upp centrala temaområden inom forskning om översättningsundervisning (se Snell-Hornby 2006, 149 och van Doorslaer 2007, 229), existerar forskning om översättningsdidaktik inte i samma etablerade form som till exempel forskning om annan ämnesdidaktik. Det som finns är enstaka problematiseringar kring olika aspekter på översättningsundervisning men ett helhetskoncept saknas (Schmid 2011, 2639). Avsaknaden av ett etablerat forskningsområde kan bero på att ämnesdidaktik på universitetsnivå överlag får mindre uppmärksamhet (se t.ex. Mossberg Schüllerqvist 2010, 93) och att översättningsvetenskap och översättarutbildning inte har samma forsknings-traditioner som till exempel språkvetenskap och språklärarytildning. I och med att översättningsdidaktik inte existerar som ett självklart forskningsområde och i och med att både språk- och översättningsforskning samt pedagogisk forskning bidrar till studien, placerar jag denna studie inom ramen för ett språk- och översättningsvetenskapligt didaktiskt kunskapsområde.

Jag inleder den teoretiska översikten (kapitlen 2–4) med att rama in översättningslärarens kontext, dvs. undervisning i översättning. Viktiga infallsvinklar erbjuds av de faktorer som är inbegripna i lärarens kunskap och kunskapsbildning: översättning och översättningsundervisning. Då översättning som fenomen kan tänkas utgöra kärnan i översättningslärarens kunskap förtjänar den att bli uppmärksammas ur olika synvinklar: översättning som både vetenskap och verksamhet tas upp. Översättningsundervisning bidrar för sin del till en diskussion om i vilken riktning och i vilket syfte översättning undervisas samt hur översättningsstudierna läggs upp. Undervisning och uppläggning av studierna har tagits upp i tidigare forskning, medan olika översättningsriktningar i relation till undervisning har fått något mindre uppmärksamhet. I och med att översättningsriktning dock kan tänkas ha en viktig betydelse för hur översättning undervisas är den värd att diskuteras.

En särskild aspekt i översättningsundervisning utgörs av responsgivning. Jämfört med översättningsundervisning har responsgivning i samband med översättning fått

⁵ Holmes (1988, 77) placerar översättningsundervisning och översättarutbildning under tillämpad översättningsvetenskap.

mindre uppmärksamhet. Därför tar jag upp responsgivning dels utan anknytning till översättning, dels mot bakgrund av vad som har skrivits om bedömning av översättningar respektive bedömning av studenters översättningar. Allmändidaktiska ansatser intar en central plats i översikten, men forskning om översättningsundervisning används i samband med att jag tar upp bedömning av studenters översättningar.

Den teoretiska översikten avrundas med en diskussion om översättningslärares kunskapsgrunder. I denna översikt använder jag mig av expertforskning och så kallad teacher thinking-forskning. Teacher thinking-forskningen kan betraktas som ett överbegrepp för forskning om lärarens tänkande och indelas vanligen i kognitiv och epistemologisk inriktning. Den kognitiva inriktningen poängterar läraren som expert och tar fasta på hur expert- och novislärare skiljer sig från varandra, till exempel med hänsyn till kunskapsmängd och organisering av kunskap. Den epistemologiska inriktningen betonar att lärarens kunskap är personlig och praktisk och att den omedelbara inlärningskontexten och utbildningens sociokulturella kontext påverkar lärarens kunskap. (Moallem & Earle 1998, 7–8.)

I denna studie beaktar jag både det kognitiva och det epistemologiska perspektivet på kunskap. Det kognitiva perspektivet utgörs av en diskussion om expertens kunskap och den kunskapsbildning som är typisk för experter. Expertens kunskap tangeras också i samband med att krav på översättningslärares kunskap diskuteras. Där är det fråga om de kvalifikationer som man i forskningslitteraturen anser att översättningsläraren ska ha. Det epistemologiska perspektivet kommer för sin del fram i att jag tar upp begreppet synsätt och diskuterar det med hänsyn till kunskap.

Översättningslärares kunskapsgrunder tangerar många aspekter. Några av dem tas upp, andra inte. Medan lärarens undervisning⁶ och uppläggning av undervisning behandlas, ägnas till exempel forskning om översättning mellan finska och svenska eller finländsk översättningsforskning inte någon större uppmärksamhet. Orsaken till dessa avgränsningar är att de nämnda temaområdena inte har direkta kopplingar till forskningsproblemet.

⁶ Vanligen studeras lärarens undervisning så att kunskap träder i bakgrunden, men såsom Pitkäniemi (2010, 157) påpekar bidrar forskning om lärarens undervisning till forskning om lärarens kunskap och vice versa.

1.3 Centrala begrepp

Som framgår av avsnitt 1.2 kan kunskap studeras ur olika perspektiv. Förutom kunskap använder jag även andra begrepp som kan betraktas ur olika synvinklar. I och med att jag tangerar olika forskningsområden och -inriktningar stöter jag på det faktum att ett och samma begrepp kan tolkas på olika sätt och olika begrepp på samma sätt. Därför är det skäl att definiera de viktigaste begreppen i studien.

Några av begreppen är sådana som jag har skapat för analysen av det empiriska materialet. De utreds i samband med att analysmetoderna diskuteras. Övriga begrepp definieras nedan. Om begreppen är allmänspråkliga, såsom *källtext* och *måltext*, karakteriserar jag dem med hjälp av en kontextuell beskrivning. Om begreppen härstammar från forskningslitteraturen definierar jag dem med litteraturhänvisningar respektive hänvisningar till de kapitel där de behandlas.

En aspekt som är värd att ta upp är hur jag förhåller mig till själva begreppet *begrepp*. Inom semantik och terminologi skiljer man mellan begrepp och ord. Medan begrepp är tanke- och kunskapsenheter är ord deras språkliga uttryck (Dahllöf 1999, 20; Nuopponen & Pilke 2010, 23). I denna studie gör jag inte en sådan skillnad utan anser att ord inte existerar utan begrepp⁷ och att begreppen därför är det centrala. I avsnitt 7.3.1 diskuterar jag dock översättningslärnarnas användning av *ord och uttryck* i stället för användning av *begrepp*. Orsaken är att jag inte studerar lärnarnas begreppsbildning som sådan och att jag utgår från synpunkter på hur *språk* används inom olika kontexter (se avsnitt 4.4.3).

1.3.1 Översättningsrelaterade begrepp

Översättning har olika syften i en undervisningskontext (se avsnitt 2.4.2). Översättning kan fungera som ett redskap för språkinläring, men den kan också användas för inläring av översättning. Beroende på huvudsyftet med undervisningen föredrar översättningsläraren med sannolikhet en viss typ av översättning. Då språkinläring står i fokus är det eventuellt lingvistisk översättning

⁷ För tydlighetens skull använder jag också ibland *begreppsuttryck* och *-innehåll*.

som betonas, medan inlärnin g av översättning innebär kommunikativ översättning⁸ (se t.ex. Kussmaul 1995, 21, 51–52 och Mason 1998, 29–33). Karakteristiskt för kommunikativ översättning är att betydelse och funktion har företräde. Vid lingvistisk översättning träder de i bakgrunden.

Nedan schematiserar jag hur översättning i undervisningskontext kan förstås.

Översättning i undervisningskontext

Lingvistisk översättning – Kommunikativ översättning

Pedagogisk översättning – Professionellt orienterad översättning

Översättning kan ses på ett kontinuum som innebär utvidgning av översättningssammanhang. Översättning kontextualiseras mer och mer så att den börjar likna professionell översättning. Från att ha varit en lingvistisk aktivitet som främjar språkinlärnin g övergår översättning till att vikt läggs vid måltexten och dess användning i den avsedda situationen. Om vikt dessutom läggs vid syftet med undervisningen kan ändpunkterna på kontinuumet benämnas som pedagogisk översättning respektive professionellt orienterad översättning (se Stewart 2008). Paralleller kan dras mellan översättning i språkämn en och översättning i översättnin gsämn en.

Då studenterna lär sig översättning arbetar de med översättnin gsuppgifter som består av *källtexter* och uppgiftsbeskrivningar. Syftet är att skapa både innehållsligt och målspråkligt acceptabla *måltexter*. Studenterna kommer på olika översättnin gsalternativ och lösningar och är inbegripna i en problemlösning som framkallar behovet av *översättnin gsrelevant tänkande*. För översättnin gsrelevant tänkande behöver studenterna olika typer av kompetenser (se avsnitt 2.3), av vilka språkkompetens utgör grunden. Språkkompetens diskuteras ofta i termer av *modersmål* och *främmande språk* även om begreppen är omdiskuterade i både språk- och översättnin gsforskning (se t.ex. Pokorn 2005). I stället för modersmål och främmande språk rekommenderas ibland andra begrepp. Eftersom byte av begrepp knappast bidrar till ökad förståelse av översättning i olika

⁸ Ett annat begreppspär som förekommer i studien är *domesticering* och *exotisering* (se avsnitt 2.2). Dessa begrepp används dock i en begränsad betydelse i den empiriska delen av studien (se avsnitt 6.6).

översättningsriktningar använder jag begreppen modersmål och främmande språk. Beroende på syftet betonar jag ibland översättningsriktningen och ibland målspråket (se kapitel 6 och 7). Därför kan det heta både *översättning till modersmål (finska)* och *översättning till finska (modersmål)*.

Begreppet *språkkompetens* förblir till synes oproblematiserat i denna avhandling. Jag ansluter mig till den uppfattning som råder inom forskning om översättningskompetens (se avsnitt 2.3), dvs. att språkkompetens utgör basen men att den som sådan inte räcker till för att förklara översättningskompetens. Samtidigt är jag medveten om att denna uppfattning kan te sig som en förenkling av verkligheten. För det första är det svårt att empiriskt skilja mellan språkkompetens och översättningskompetens (se avsnitt 2.4.3) och för det andra kan min uppfattning om språkkompetens betraktas som snäv. Att jag ändå ansluter mig till den något snäva uppfattningen om språkkompetens hänger samman med tre faktorer. För det första kan översättningskompetens enligt min mening inte förklaras med att det är fråga om kompetens i två språk. För det andra jämsätter jag ofta språkkompetens med kompetens i *främmande* språk, vilket betyder att jag betonar kompetens i begreppsuttryck i stället för kompetens i begreppsinnehåll⁹. För det tredje hjälper den något snäva uppfattningen om språkkompetens också att man förstår att språkkompetens i *ideala* fall handlar om kompetens i både begreppsinnehåll och -uttryck, men att idealet inte alltid förverkligas.

Om inget annat anges avser jag med *översättning* översättning av facktexter som förutsätter att översättaren hanterar texter som kunskapshelheter som bygger på system av begrepp. Detta kan låta som en självklarhet, men med detta påpekande motiverar jag de hänvisningar som jag gör till forskning om skrivande och textgranskning. Vid första anblicken ser det ut som om skribenter, textgranskare och översättningslärare har föga likheter i och med att skribenter ansvarar för både det begreppsliga innehållet och uttrycken för begreppsinnehållet i sina texter, medan textgranskare och översättningslärare får innehållet så att säga färdigt via de texter som de fokuserar på. Härvid glömmar man dock det faktum att begreppsuttrycken är nära knutna till det som förmedlas via dem och att textgranskare och

⁹ Som bekant finns det synpunkter på att begreppsinnehåll och -uttryck har olika betydelse i samband med modersmål och främmande språk. Vid inläring av främmande språk är det begreppsuttrycken som står i fokus i och med att modersmålet bidrar till att begreppsinnehållen inte behöver läras in på samma sätt som vid inläring av modersmål (Vygotsky 1987, 159–160).

översättningslärare knappast kan hantera begreppsuttryck om de inte förstår innehållet i och syftet med texterna. Vikten av kunskap om ämnesområdet påpekas också i samband med diskussioner om professionell översättning (se avsnitt 2.3).

Översättning hänger nära samman med textgranskning och -bedömning. Med *granskning* och *bedömning* avser jag de procedurer som innebär värderande ställningstaganden till texter. Vikt läggs vid hur acceptabla texterna är. *Acceptabilitet* kopplar jag ihop med att texten är en sådan som den är avsedd att vara, dvs. att den följer texttexterna och -interna kriterier. Hur acceptabla texterna är hänger samman med sådana faktorer som mottagare och syfte samt disposition, stil och språkbruk, och kan betraktas mot bakgrund av *normer*. Normer kan å sin sida vara process- och produktanknutna och hänföras till yrkesetiska och textuella normer (se avsnitt 2.2).

1.3.2 Kunskapsteoretiska och pedagogiska begrepp

De kunskapsteoretiska och pedagogiska¹⁰ begreppen i studien kan anknytas till inläring och kunskap. Med *inläring*¹¹ avser jag en process som innebär att det sker ändringar i individens upplevelser och beteenden och att processen har en kognitiv, psykodynamisk och social dimension (se Illeris 2001, 17). Inläring kan kopplas ihop med så kallad traditionell undervisning och betraktas som formell, eller inläring kan antas ske integrerad med aktiviteter och karakteriseras som informell (se också avsnitt 2.4.3). Därtill kan inläringen också vara mer eller mindre medveten.

I och med att inläringssättet och kunskapsformen hänger samman kan även kunskap karakteriseras som mer eller mindre formell respektive mer eller mindre medveten. Medan *formell kunskap* kan redovisas i texter, bilder och scheman är *informell kunskap* ofta svår att redovisa. Den tar sig uttryck i att man känner igen något, ser mönster eller vet intuitivt vad som är bra, men har svårt att ge uttryck för sina iakttagelser. (Lehtinen & Palonen 1998, 95–96; Bereiter 2002, 137–145.) *Medvetenhet* och *omedvetenhet* hänför sig å sin sida till en uppfattning om att det

¹⁰ *Pedagogik* och *didaktik* är nära relaterade begrepp. Didaktik kan ses som en del av pedagogiken (se Englund 2000, citerad i Claesson & Hultberg 2006, 47).

¹¹ Inläring och undervisning är nära relaterade i fråga om lärarens syn. Jag använder både *syn på inläring* och *syn på undervisning* och gör ingen stor skillnad mellan dem.

finns två kognitiva system och därmed även två former av kunskap. Medveten kunskap kan kopplas ihop med logik, långsamhet och kontroll, medan omedveten kunskap förknippas med intuition, associationer och emotioner. Beroende på i vilken mån människans handlande grundar sig på det medvetna respektive på det omedvetna varierar kunskapsformerna. (Kahneman 2003, 698; Björklund 2008, 97; Evans 2008, 271.) Något förenklat kan diskussionen om de olika kunskapsformerna förknippas med diskussionen om *teori* och *praktik*, där teori representeras av det formella och det medvetna och praktik av det informella och det omedvetna.

I definitionen av *översättningslärarens kunskap* ansluter jag mig till ett helhetsgrepp på kunskap (se också avsnitt 4.4). Jag anser att kunskap kan vara såväl formell och informell som medveten och omedveten. Vidare karakteriseras min definition av att kunskap byggs upp i samband med undervisning och utgör potential för lärarens agerande med sin kontext. I och med att kunskap, undervisning och kontext integreras är det svårt att göra en skillnad mellan dem. På samma sätt är det också svårt att göra en avgränsning mellan kunskap, synsätt och undervisning. Översättningslärarens kunskap hänger samman med lärarens syn på översättning och undervisning, som i sin tur hänger ihop med hur läraren undervisar i översättning (se t.ex. Calzada Pérez 2004, 122).

Jag försöker genomgående hålla mig till begreppet *kunskap*¹². Andra möjligheter hade varit *kunnande*¹³ och *kompetens*. Att jag föredrar *kunskap* framför *kunnande* hänger samman med att jag betraktar formell kunskap, vetande och medvetenhet som kärnan i översättningslärarens kunskap och att jag drar paralleller med översättningslärare och andra yrkesgrupper som har fått en praktiskt inriktad utbildning (jfr Josefson 1999, 146–147) och som därför behöver uppmärksamma formell kunskap. Enligt mina erfarenheter ställs översättningslärare snabbt inför unika situationer och är vana vid att uppmärksamma det individuella. För att också se det typiska behöver läraren formell kunskap som vägvisare. Dessutom drar jag nytta av forskning om pedagogisk innehållskunskap, där kunskap är ett någorlunda vedertaget begrepp. Att jag föredrar *kunskap* framför *kompetens* hänger ihop med att jag ansluter mig mer till den inriktning inom teacher thinking-traditionen som tar

¹² Då jag refererar annan forskning talar jag dock om *kompetens* eller dylikt beroende på vad som har använts i forskningslitteraturen. Typiska fall är *översättningskompetens* och *språkkompetens* (se avsnitt 2.3.1) samt *översättningslärarens kompetens* (se avsnitt 4.3.1).

¹³ Vissa forskare, såsom Wallin (2004, 13), föredrar *kunnande* i stället för *kunskap*. Som motivering anger hon att *kunnande* bäst beskriver den personliga och den dynamiska aspekten av kunskap.

fasta på lärarnas uppfattningar och erfarenheter än till så kallade effektstudier som går ut på att ta fram eventuella korrelationer mellan lärarnas beteenden och studenternas inläring (se t.ex. Lindqvist 2010, 1). Min avsikt är inte att utvärdera eller mäta översättningslärarnas kompetenser.

Lärarens sätt att bilda kunskap realiserar i hur läraren bearbetar, tillämpar och producerar kunskap. Med *kunskapsbildning* avser jag sådana mentala och sociala processer som kommer fram i verbala utsagor och övriga handlingar och som resulterar i att kunskap skapas.¹⁴ Kunskapsbildning innebär att den som bildar kunskap lär sig något nytt eller befäster tidigare tillägnad kunskap. Kunskapsbildning kan i det senare fallet liknas vid att individen har utvecklat vissa tanke- och handlingsmönster som sedan upprepas. Kunskapsbildning och inläring är därmed inte samma fenomen i och med att kunskapsbildning inte nödvändigtvis resulterar i ändrade upplevelser eller beteenden. Även om ändringar inte förekommer frambringar läraren dock något nytt i och med att lärarens handlingar trots upprepningar inte är identiska. Såsom inläring och kunskap kan även kunskapsbildning beskrivas i termer av formell och informell. Formell kunskapsbildning anknyter till teoretisk och vetenskaplig kunskapsbildning, medan informell kunskapsbildning relaterar till praktisk och vardaglig kunskapsbildning (se avsnitt 4.4.3).

Övriga viktiga begrepp förutom inläring, kunskap och kunskapsbildning är *syn* och *synsätt*. Med *syn* och *synsätt* avser jag lärarens förståelse av och förhållningssätt till ett visst fenomen. I min definition tar jag erfarenhetsbaserad inläring som utgångspunkt (se t.ex. Kolb 1984, 20–38) och menar att synsätten utvecklas på två sätt. Då läraren är i direkt kontakt med verksamheter, händelser och sinnesintryck gör läraren förstahandserfarenheter och då lärarens förstahandserfarenheter konfronteras med tankar och begrepp, gör läraren andrahandserfarenheter. Beroende på vad det är för erfarenheter som läraren gör varierar även de synsätt som läraren bildar sig. Förstahandserfarenheter kan tänkas medföra oreflekterade synsätt, medan andrahandserfarenheter bidrar till mer reflekterade synsätt. Vidare kännetecknas synsätt i denna studie av att de inte tas upp som avspeglings av en utveckling från enklare till allt mer avancerade uppfattningar utan som en antydning om vad som träder i förgrunden i vissa situationer. De betraktas inte heller som uttryck för

¹⁴ I min användning av begreppet *kunskapsbildning* bygger jag bland annat på Wedin (2007) och Anderberg (2009).

personliga teorier (se t.ex. Olafson & Schraw 2006). Medan *kunskap* i denna studie präglas av vilken form den har är den innehållsliga aspekten viktig i samband med *synsätt*.

Begreppen *syn* och *synsätt* relaterar på många punkter till *uppfattningar*. I motsats till uppfattningar karakteriseras *syn* i allmänspråket dock av att *syn* kan vara en mer grundläggande uppfattning, vilket framgår av uttryck som *livssyn* och *människosyn* (SO s.v. *syn*). I forskningssammanhang förekommer *syn* bland annat i sammansättningar som *kunskapssyn*, *språksyn* och *textsyn*, men begreppen definieras inte alltid och det är svårt att veta hur grundläggande *synen* anses vara. I denna studie använder jag begreppet *syn* som synonym till 'förståelse' och 'uppfattningar'. *Syn* kan vara stabilare än åsikter, men den behöver inte vara det. Att jag har valt begreppet *syn* hänger också samman med att *syn* betyder 'förmåga att visuellt föreställa sig något' (SO s.v. *syn*) och bidrar därmed till att förknippa sinnesintryck med förståelse. Begreppet *syn* relaterar som bekant till verbet *se* som i sin tur har anknytningar till verbet *inse*, dvs. 'förstå'.

Förståelse är ett centralt element i de *synsätt* som utgör underlag för lärarens *pedagogiska innehållskunskap* (se avsnitt 4.2.3). Pedagogisk innehållskunskap är nära knuten till olika kunskaps- och verksamhetsområden som läraren rör sig i då hon eller han bildar sig *synsätt* och skapar kunskap. Med *kognitiva kontexter* (se Säljö 2004, 136–137) avser jag områden som präglas av egna värden, normer, praktiker och språkbruk. Som exempel kan nämnas översättningslärarens kognitiva kontexter, dvs. översättning och översättningsundervisning. Förutom *kognitiv kontext* förekommer också ett annat begrepp som hänger ihop med lärarens kunskap, dvs. ämne. Med *ämne* avser jag vetenskaps- och studieämnena samt verksamheter där kunskap skapas. *Ämnesspecifikt språkbruk* antas vara en del av ämnesexpertens kunskap.

I studien använder jag begreppet *responsgivning*¹⁵ som ett överbegrepp för lärarens värderande ställningstaganden till studenternas texter. Ställningstagandena kan utmynna i kommentering och bedömning av texter. I den empiriska delen av studien är *kommentering* den handling som läraren gör, när hon eller han ger

¹⁵ Andra näraliggande begrepp som förekommer är *feedback*, *granskning*, *markering*, *rättning* och *korrigerings*. I användningen av begreppen har jag i mån av möjlighet försökt använda de begrepp som tillämpas i svensk responsforskning (se t.ex. Bergman-Claeson 2003, Kronholm-Cederberg 2009 och Blücker 2010), men detta har inte alltid varit möjligt.

skriftlig feedback på studenternas översättningar och *bedömning* innebär att läraren sätter betyg. Lärarens kommentering resulterar i olika typer av *kommentarer*. Betygsättningen kan variera beroende på i vilken mån läraren tar fasta på *översättnings-* respektive *inlärningsrelaterade* aspekter, dvs. i vilken mån det är översättningarnas kvalitet respektive studenternas inläring som bedöms. Bedömning diskuteras vanligen i termer av *formativ* och *summativ bedömning* samt *klassrumsbedömning* och *testbedömning*; begreppen åskådliggör huruvida vikt läggs vid bedömning för eller av inläring (se avsnitt 3.1.3).

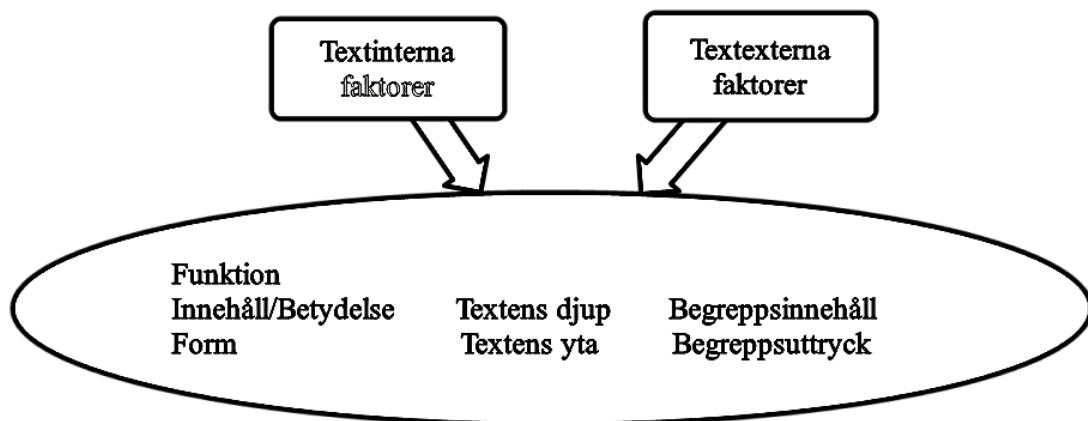
1.3.3 Begreppsliga överväganden

De problem som jag har haft med begreppen är av två ursprung. För det första härstammar problemen från studiens karaktär och för det andra från språkbruket. Svårigheterna med studiens karaktär hänger ihop med att studien har flera perspektiv och att teori och empiri samspelar på ett visst sätt i studien. Svårigheterna med språkbruket hänger å sin sida samman med hantering av icke-vedertagna begrepp och samhällsbundna begrepp.

Då flera forskningsperspektiv kopplas ihop i en och samma studie riskerar studien att bli eklektisk. Detta är särskilt tydligt om perspektiven inte har samma ontologiska, epistemologiska och metodologiska utgångspunkter. I mitt fall kommer eklektismen till uttryck genom att jag har gjort förenklingar och kopplat ihop forskningsinriktningar som har liknande fokus men olika utgångspunkter och begreppsanvändning. Som exempel kan nämnas expertforskning och forskning om yrkeskunnande. *Expertforskning* karakteriseras av kognitiva associationer om kunskap och forskning om *yrkeskunnande* och *professionalitet* av en social syn på kunskap (se också Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 3–8). I båda fallen anser jag dock att det är fråga om sådan kunskap som experter till skillnad från lekmän har. Därför använder jag begreppet *expert*¹⁶ för att skildra personer med särskild kunskap oberoende av vad det är för kunskap som personerna har och hur kunskapen har förvärvats.

¹⁶ I samband med att jag diskuterar översättningskompetens (se avsnitt 2.3) talar jag dock om *professionella översättare* och *professionell översättningsprocess*. Forskningslitteraturen har påverkat valet av begreppen. För begreppet *professionell* i samband med översättning se t.ex. Jääskeläinen, Kujamäki och Mäkisalo (2011).

Ett annat tecken på att jag kopplar ihop olika perspektiv och eventuellt förenklar verkligheten är hur jag översätter begrepp från andra språk¹⁷ och hur jag använder språk- och textrelaterade begrepp. I flera fall tyr jag mig till så kallade direkta översättningar av typen *kompetens* (competence) och *inläring* (learning). Såsom Kansanen (2004a, 65) påpekar kan direkt översättning av pedagogiska begrepp medföra att målspråkliga begrepp får sådana betydelsenysanser som de ursprungligen inte har haft. Min motivering för direkta översättningar är dock att jag inte har velat göra sådana tolkningar av begreppen som eventuellt hade varit felaktiga. I fråga om språk- och textrelaterade begrepp håller jag mig på en allmän nivå och använder några mer eller mindre vedertagna begrepp då jag beskriver språk och texter. Det finns gott om teorier, modeller och begrepp för att beskriva språk och texter, men inget sådant begreppssystem som problemfritt kan tillämpas i denna studie. Därför kopplar jag ihop begrepp från olika teorier och modeller. Dels har begreppen med varandra att göra, dels inte. Figur 1 belyser vad jag menar.



Figur 1. Språk- och textrelaterade begrepp

Begreppen uttrycker språkliga och textuella dimensioner som är viktiga i kommunikation. I den övre delen av ovalen är det fråga om mer globala frågor såsom textens funktion, medan den nedre delen handlar om sådant som gäller ytnivåer i texten, dvs. form. Därtill kan man tala om textens innehåll och betydelse.

¹⁷ Om inget annat anges är översättningarna både i den teoretiska och i den empiriska delen mina.

Begreppen tar med andra ord fasta på att texten påverkas av textinterna och -externa faktorer. På basis av hur jag använder begreppen är det svårt att ge dem en precisare definition. I stället är det textkontexten som förhoppningsvis hjälper vid tolkningen av begreppen.

Förutom att jag betraktar olika forskningsperspektiv och kopplar ihop begrepp från varierande teorier och modeller, är också samspelet mellan teori och empiri något problematiskt. Vanligen uppfattas teori och empiri på så sätt att teori representerar det begreppsliga och empiri det reella, vilket betyder att teori tolkas som idéer och empiri tas som exempel på verkligheten. I denna studie är jag dock mer intresserad av att diskutera översättningslärarens kunskapsgrunder på begreppslig nivå än att ta upp dem som avspeglings av verkligheten. Om jag hade en möjlighet skulle jag därför genomgående tala om *översättningsläraren* i singularis och undvika att ta ställning till i vilken mån det är fråga om översättningslärare som representanter för en specifik grupp och i vilken utsträckning det gäller översättningslärare överlag. Detta låter sig dock inte göras. För det första kan användningen av singularis vålla problem i den empiriska delen av studien om läsaren tolkar singularis som ett tecken på att det är fråga om en specifik lärare då avsikten är att tala om översättningsläraren i generisk betydelse. För det andra är användningen av singularis också språkligt problematiskt om possessivpronomen behövs. I stället för att tala om *översättningsläraren och hans eller hennes undervisning* är det språkligt lämpligare att diskutera *översättningslärare och deras undervisning*. Det finns med andra ord olika faktorer som påverkar valet av singularis respektive pluralis. I allmänhet strävar jag dock efter att använda singularis och hänvisar då till en generisk översättningslärare, men då tydligheten kräver utnyttjar jag även pluralis.

Som framgår ovan är undervisning i översättning ett föga utforskat område. Därför är även begreppsanvändningen inom området mindre etablerad. Ett begrepp som upprepas i studien är *undervisning i översättning* respektive *översättningsundervisning*.¹⁸ Begreppet undervisning i översättning kan motiveras med att svenskan som analytiskt språk förespråkar prepositionsuttryck och andra omskrivningar i stället för genitiv som man gör i finskan (Ingo 2004, 149). Valet av sammansättningen kan argumenteras för i och med att den är komprimerad och ger

¹⁸ Jag har fört diskussioner om begreppsanvändningen med språkvårdsorgan i Finland och Sverige (Focis 2011; Språkrådet 2011).

intrycket av fackbegrepp. I stället för att välja någotdera av begreppen varierar jag mellan dem och gör ingen märkbar betydelseskilnad.

Jag har samlat in det empiriska materialet i Finland vilket påverkar mitt sätt att beskriva materialet. Även med hänsyn till den teoretiska översikten förankras mitt språkbruk i finländsk kontext. Därför förekommer det sådana begrepp som kan förefalla obekanta i Sverige.¹⁹ Jag har dock försökt se till att begreppen är förståeliga utifrån sin textkontext och att de inte vållar oöverkomliga problem även om de vid första anblicken kan förefalla obekanta. Den övergripande förståeligheten har varit utslagsgivande även på de ställen där det finns finskspråkiga uttryck som inte har översatts. Dels anser jag att textkontexten hjälper, dels menar jag att betydelsen av uttrycken i sig inte är avgörande för att man kan förstå deras funktion i sitt sammanhang.

1.4 Disposition

Avhandlingen består av åtta kapitel. I det inledande kapitlet redogör jag för avhandlingens syfte och ger en introduktion till avhandlingens referensram. Efter inledningen följer en teoretisk översikt som är indelad i tre kapitel. Metod och material tas upp i ett kapitel och därefter kommer två empiriska kapitel. I det avslutande kapitlet för jag en slutdiskussion.

Den teoretiska översikten i studien har lagts upp så att större temahelheter föregår mindre temaområden vilket framgår av att jag först diskuterar undervisning i översättning och sedan tar upp responsgivning. I den empiriska delen av studien är tillvägagångssättet det motsatta. Jag inleder med mindre temaområden och går sedan över till större helheter: responsgivning föregår översättningsundervisning. Orsaken är det empiriska materialets art. Materialinsamlingen har i första hand gått ut på att få fram sådant material som belyser hur översättningslärare ser på översättning och i andra hand hur lärare förstår undervisning. Att det heter *översättning i undervisningskontext* i de empiriska delarna av studien avspeglar detta.

¹⁹ Som exempel kan anges *undervisningsplan* i betydelsen 'utbildningsplan' och *grund- och ämnesstudier* i betydelsen 'högskoleutbildning på grundnivå' och 'högskoleutbildning på avancerad nivå' (se SEO 2012).

För att koppla ihop den teoretiska och den empiriska delen av studien skissar jag redan i avsnitt 4.4 upp hur översättningslärarens kunskapsgrunder kan uppfattas och presenterar metod och material detaljerat i kapitel 5. Avsikten är att avsnitt 4.4 och kapitel 5 ska utgöra en bro mellan teori och empiri och hjälpa läsaren att förstå de empiriska iakttagelserna i kapitel 6 och 7. Validitet och forskningsetik tas upp i närheten av varandra eftersom de tematiskt hänger samman. Båda gäller hela forskningsprocessen och står därmed mot slutet av metodkapitlet (kapitel 5).

2 Undervisning i översättning som översättningslärares kontext

Som framgår av inledningen bildar översättningsläraren inte kunskap i ett vakuum utan påverkas av olika kognitiva kontexter. Därför är det av vikt att belysa några av de viktigaste kontexterna där läraren agerar. I och med att syftet med lärarens arbete är att bidra till inläring av översättning är översättning och översättningsundervisning kanske de viktigaste kontexterna. Förutom kontexter är det också relevant att ta upp det som inläring av översättning leder till, dvs. översättningskompetens.

Översättningskompetens kan uppfattas så att den kommer till uttryck genom hur översättaren lyckas producera innehållsligt och målspråkligt acceptabla översättningar. Översättningskompetens kan också tolkas som ett vidare begrepp som omfattar översättarens översättningsprocess från mottagande av ett översättningsuppdrag till leverans av en färdig översättning och inbegriper olika aktörer som är engagerade i processen. Båda aspekterna på översättningskompetens tas upp.

Som bekant finns det olika sätt att fokusera på översättning i samband med undervisning. En del kurser tar fasta på översättning till modersmål och en del koncentrerar sig på översättning till främmande språk. Kurserna har också olika syften så att översättning kan användas som metod för språkinläring eller som mål i sig. Innan jag sammanfattar kapitlet diskuterar jag därför hur professionellt orienterade översättningsstudier kan läggas upp. Avsikten är att få underlag för en diskussion om skillnader mellan översättning i språk- respektive översättningsämnen.

2.1 Översättning som vetenskap och verksamhet

Översättningsvetenskapens framväxt tar sin början efter andra världskriget och speciellt efter den så kallade pragmatiska vändningen på 1960-talet, då en ny syn på språk bidrog till att översättning kunde ses ur ett bredare perspektiv än bara som lingvistisk aktivitet (Snell-Hornby 2006, 36–37). Redan före det hade översättningsrelaterade frågor problematiserats och behov av översättningsforskning uttryckts. Som en av förgrundsgestalterna nämns ofta den tyske teologen Friedrich Schleiermacher som uttalade sig om översättning i början av 1800-talet. Han ansåg att det behövs forskning i översättning och bidrog också själv till forskningen genom att problematisera kring olika typer av texter och hur dessa texter ska översättas. (Snell-Hornby 2006, 6–7.)

Som vetenskaplig disciplin har översättningsvetenskap inte en lång historia: det är först under 1960- och 1970-talen som vetenskapsdisciplinen *translation studies* började utformas (Snell-Hornby 2006, 40–42; Munday 2012, 15–16). I början hade forskningen starka anknytningar till språkvetenskaplig forskning, vilket framgår av att så kallad ekvivalensforskning²⁰ dominerade. Intresset riktades mot relationen mellan källtext och måltext, och översättningar som självständiga texter uppmärksammades föga. Ekvivalensforskning fick dock kritik. För det första ifrågasatte man om det överhuvudtaget var möjligt att uppnå ekvivalens och för det andra ansåg man att källtexter fick prioritet om ekvivalens eftersträvades (se t.ex. Pym 2010, 50–52). I och med att ekvivalensforskningen inte ansågs kunna svara på de frågor som forskarna ställde ändrades forskningsfokus och ett generellt paradigmskifte ägde rum. Kring 1980-talet vände forskarna blicken från källtexter till måltexter och forskningen präglades av den så kallade kulturella vändningen. Typiskt för vändningen var en funktionell och målkulturorienterad syn på översättning. (Snell-Hornby 2006, 47.)

De politiska händelserna i 80-talets slut medförde ett ökat intresse för översättning både som vetenskap och verksamhet: forskare bildade en egen europeisk organisation, översättarutbildning diskuterades livligt och översättarens roller togs upp. Fortsatt intresse för översättning präglade 90-talet: empirisk forskning och studier av översättningsteknologi var framträdande. Dagens situation

²⁰ Företrädare för ekvivalensforskning är till exempel Nida (1964) och Catford (1965/1980).

karaktiseras som en tid då vetenskapen har fått fotfäste och som en tid då de snabba förändringarna i världen sätter sin prägel på både vetenskap och verksamhet. Modern översättningsvetenskap sägs vara knuten till sin omgivning vare sig det är fråga om kopplingar till yrkesverksamhet eller översättarutbildning. Sociologisk översättningsforskning tar upp frågor som översättarens etik, status och ansvar, och forskning i kulturell översättning uppmärksammar översättning som en process där det inte finns några källtexter och vanligen inte heller några fastslagna måltexter. Översättning ses med andra ord ur en icke-textuell synvinkel. (Snell-Hornby 2006, 69–70, 115, 172; Englund Dimitrova 2008, 7; Pym 2010, 144.)

Som tvärvetenskaplig disciplin har översättningsvetenskap influerats och influeras av teoribildningar och begrepp från andra vetenskapsområden (Palumbo 2009, 3). Denna tvärvetenskaplighet avspeglas i att det finns en mångfald av forskningsperspektiv och att olika begrepp används för samma fenomen och samma begrepp för olika fenomen (Snell-Hornby 2006, 174; Gambier 2011). Exempelvis råder det knappast någon enhetlig uppfattning om disciplinens forskningsföremål, dvs. översättning (se Schäffner 2004, 106 och Pym 2010, 75). Definitionerna tar bland annat fasta på vad översättning är, vad det är som översätts och vad för en ställning källtexten har. Även begreppen för översättning varierar. En del talar om adaptering (adaptation) och andra om lokalisering (localisation). (Gambier 2011.) Dessutom har ett helt alternativt begreppssystem föreslagits (se Pym 2010, 50).

Översättning är ett mångfasetterat fenomen inte bara därför att själva begreppet kan förstås på många olika sätt och att det finns olika begrepp för samma fenomen, utan också därför att översättning som verksamhet inbegriper olika typer av översättning. Översättning kan indelas i litteraturoversättning, facktextöversättning och audiovisuell översättning (SKTL 2012). Gemensamt för de olika typerna av översättning är att det är fråga om kommunikation mellan olika språk respektive olika semiotiska tecken. Däremot präglas varje typ av sina egna särdrag och förutsättningar. För översättaren gäller det att beakta dessa förutsättningar med hänsyn till den egna kompetensen.

Översättare är ingen skyddad yrkestitel och det krävs ingen formell utbildning för att kunna vara yrkesverksam översättare (Gile 2009, 5–6). Undantaget är dock om översättaren vill vara verksam som auktoriserad translator. För detta avläggs en examen som mäter språkkunskaper, översättningskompetens och förtrogenhet med yrkespraxis (UBS 2012). För övrigt finns det inget statligt eller annat organ som

föreskriver de kunskaper som översättaren ska ha. Översättarens yrkesutövning regleras dock av olika typer av anvisningar och rekommendationer som ger en antydning om vad som förväntas av översättaren. Speciellt viktiga är yrkeskårens egna etiska regler för god översättarpraxis. Den yrkesetiska koden gäller dels för allmänt förfarande i yrket, dels för översättningsprinciper (se avsnitt 2.2). Den internationella yrkesetiska koden för översättare utgörs av stadgan Translator's Charter utfärdad av översättarnas intresseorganisation FIT. Syftet med koden är att betona översättningsverksamhetens sociala karaktär och lägga grunden för översättarens etik. (FIT 2012.) Förutom yrkesetiska koder finns det också olika typer av standarder som anger riktlinjer för översättarens arbete. En av dem är den europeiska standarden för översättningstjänster (SFS-EN 15038).

Med hänsyn till översättarens yrkesutövning förefaller det som om översättning som verksamhet är normativ: översättaren omges av olika anvisningar och rekommendationer även om själva yrket inte är skyddat. Levý (1967/2000, 156) anser dock att det är översättningsteorin som är normativ, medan själva översättningsprocessen är pragmatisk. Översättningsprocessen kan förvisso betraktas som pragmatisk, men översättaren undviker knappast att fundera över hur hon eller han översätter. Dessutom ger översättningar som texter en antydning om att översättning regleras av normer. Utifrån översättningarna går det att läsa förutom hur översättaren förstår översättning också hur översättaren förstår normer för översättning.

2.2 Vad är översättning och hur översätter man?

Trots att översättningsvetenskap har präglats av olika forskningsparadigm och att översättning som verksamhet är mångfasetterad har det varit vissa frågor som ihållande väckt intresse i både vetenskap och verksamhet. Det är inte bara forskare och översättare utan även lärare och studenter som ställer sig frågan om vad översättning är och hur man översätter. Genom tiderna har översättning som fenomen definierats på olika sätt. Vanligen har definitionerna tagit fasta på att det finns källtexter och måltexter och att översättning innebär de processer som gör att källtexter blir måltexter (Pym 2010, 1–2). Dessa definitioner fokuserar på språk, kulturer och rum: översättning är förflyttning från ett språk till ett annat respektive

från en kultur till en annan. Översättning sker mellan olika språk och kulturer, men vad det är som översätts och vad översättningsprocessen innebär kan betraktas ur olika synvinklar.

Jakobson (1959/2000, 114) anlägger ett brett perspektiv på översättning, då han menar att översättning kan vara både inomspråklig och mellanspråklig samt intersemiotisk. Översättning sker med andra ord inte bara mellan två språk och kulturer utan även inom ett och samma språk och mellan olika uttrycksformer som inte behöver vara verbala tecken. Medan Jakobsons (1959/2000) definition poängterar att det är tecken som översätts, anser Paepcke (1986) att texter är föremål för översättning. Kärnpunkten i översättning är då förståelse av texten och tolkning av textens budskap. (Snell-Hornby 2006, 33.) Gentemot Jakobsons strukturalistiska och Paepckes hermeneutiska syn påpekas det inom den funktionella skoposteorin att översättningens syfte (skopos) och funktion i målkulturen avgör vad man översätter (Munday 2012, 122). Gemensamt för de ovannämnda perspektiven är att de tar fasta på att översättning innebär ett avståndstagande från språk som verbala teckensystem. I och med att ett system inte är detsamma som systemets bruk (Larjavaara 2007, 23) kan ett språk inte enbart betraktas vare sig ur systemets eller ur brukets synvinkel. Vid översättning är det ännu naturligare att utgå från språk både som system och som bruk i och med att två system och två bruk är inbegripna.

Beroende på om översättning betraktas utifrån tänka-högt-studier eller med hänsyn till yrkesverksamhet definieras begreppet översättningsprocess olika. Enligt tänka-högt-studier kan översättningsprocessen indelas i tre faser så att den omfattar planering, textproduktion och revidering (Englund Dimitrova 2005, 19). Fokus ligger med andra ord på texter och de faser som leder till att källtexter blir måltexter. En något mer vidgad syn på översättningsprocessen förekommer i yrkesverksamheten om den europeiska standarden för översättningstjänster används som utgångspunkt. Enligt den börjar ett översättningsprojekt med en förberedelsefas där arbetet specificeras. Efter förberedelsefasen inleds själva textproduktionen. När texten är färdig, genomgår den olika typer av textgranskningar. Översättarens egen granskning av sin översättning och kontrolläsning samt eventuell fackgranskning och korrekturläsning ingår. (SFS-EN 15038, 16–20.) I och med att översättningsprocessen omfattar specificering av arbetet med uppdragsgivaren och textgranskning som utförs av andra personer än översättaren själv, nedtonas bilden av översättning som lineärt ensamarbete (se också Göpferich 2008, 13–14).

Frågan om vad översättning är, är nära knuten till hur man översätter, dvs. vad det finns för översättningsnormer. Diskussionen om översättningsnormer går tillbaka på funderingar kring ordagrann och fri översättning och har utmynnat i olika typer av strategibeskrivningar (van Doorslaer 2007, 226; Pym 2010, 33). Dessa tar fasta på i vilken mån det är möjligt att översätta utan särskild anpassning till målspråk och -kultur och i vilken utsträckning det behövs speciella anpassningsstrategier. Schleiermacher talar till exempel om ett domesticerande och ett exotiserande sätt att översätta och menar att brukstexter ska översättas så att de anpassas till målkulturen och skönlitteratur så att främmande inslag kan iakttas i översättningen (Snell-Hornby 2006, 7–10).

I dagens diskussioner ges uttryck för samma värderingar. Gile (2009, 39–40) konstaterar att informativa texter ska anpassas efter målspråkets kriterier, medan skönlitterära texter med fördel kan innehålla drag från källspråket. Colina (2008, 106) anser att facktextöversättning kräver olika typer av uppmärksamhet beroende på genren. Medan översättning av juridiska texter innebär att innehållslig acceptabilitet poängteras, ger översättning av reklamtexter upphov till att funktionell acceptabilitet betonas. I den yrkesetiska koden anges att översättaren har att skapa en översättning som är trogen och exakt utan att för den skull vara ordagrann (literal).²¹ Vidare påpekas översättarens skyldigheter och rättigheter, till exempel att översättaren ska respektera källtexten men att hon eller han ändå får bestämma hur den översatta texten får användas. (FIT 2012.)

Trots att översättningsnormer tagits upp både ur textuell och ur yrkesetisk synvinkel råder det inga enhetliga uppfattningar om hur översättningsnormer som fenomen ska förstås. Enligt Pym (2010, 73) uttrycker normerna kollektiv samstämmighet om ett önskat beteende utan att vara officiella regler. Ett något annorlunda perspektiv anläggs av Chesterman (2007, 357–358) som hänvisar till uppfattningar om att det finns en skillnad mellan normer och konventioner och att normer är 'handlingsregler' och därmed mer bindande än konventioner som anses ge uttryck för 'det som är normalt'. I praktiken kan det dock vara svårt att ha strikta gränser mellan normer och konventioner i och med att normer ofta uppstår genom

²¹ Enligt den europeiska standarden för översättningstjänster "överför översättaren den källspråkliga betydelsen till målspråket och producerar en text som motsvarar det målspråkliga systemet och projektspecifikationen" (SFS-EN 15038, 18).

konventioner och inte enbart genom att en normauktoritet förkunnar något som norm (se också Mäntynen 2012, 402).

Då översättningsläraren funderar över översättning och översättningsnormer, fungerar översättningsvetenskap och -verksamhet som kunskapskällor. Det förefaller som om samma slags värderingar präglar översättning vare sig ställningstagandena kommer från vetenskap eller verksamhet. Översättaren har att beakta både källtext och måltext och att vara lojal, men samtidigt också kunna ta avstånd från källtexten och skapa en översättning på målspråkets villkor. Vid översättning av facktexter prioriteras innehåll, medan skönlitterär översättning kräver hänsyn till formen. Om synen på översättning vidgas så att också inomspråklig och intersemiotisk textproduktion betraktas som översättning och så att olika aktörer i översättningsprocessen uppmärksammas, fokuserar man inte längre huvudsakligen på två språk och två kulturer eller språkhantering. I detta fall definierar man även begreppet översättningskompetens på ett annat sätt om begreppet ska vara i samklang med den vidgade synen på översättning.

2.3 Översättningskompetens

Översättningskompetens har diskuterats livligt i både översättningsvetenskap och -verksamhet. Kommunikativ kompetens i käll- och målspråk, sak- och fackkompetens samt kompetens att använda hjälpmedel och söka information anses som nödvändiga förutsättningar för översättning (se t.ex. Göpferich 2008, 148). De utgör dock inte ett tillräckligt underlag för professionell översättning i och med att översättning på professionell basis också förutsätter *översättarkompetens*. Översättaren är med andra ord delaktig i gemenskaper av typen utbildade experter på flerspråkig kommunikation och kan tänka och agera därefter. (Se t.ex. Kiraly 2000, 13.) Tämmligen likadana förutsättningar uttrycks i översättningsverksamhet om den yrkesetiska koden tas som utgångspunkt. Enligt den yrkesetiska koden förutsätts det av översättare att de har solida kunskaper i källspråket, utmärkta kunskaper i målspråket och breda allmänkunskaper. Dessutom behöver översättare kunskaper i de ämnesområden som de arbetar med. (FIT 2012.)

Forskning om översättningskompetens och översättningsprocess hänger samman i och med att översättningskompetens och -process som fenomen är nära knutna.

Översättningsprocessen förutsätter vanligen en översättare och översättningsprocessens kvalitet har med översättarens kompetens att göra. Som framgår ovan ter sig översättningsprocessen något olika beroende på vilket perspektiv som anläggs på den och hur den definieras. Även översättningskompetens uppfattas olika beroende på perspektivet. Innan den empiriska processforskningen kom igång (se t.ex. Göpferich 2008, 3) diskuterades översättningskompetens nästan enbart med hjälp av teoretiska modeller. Diskussionen har breddats tack vare empiriska data, men empirisk forskning har inte trängt undan teoretisering av översättningskompetens. Modeller för översättningskompetens har skapats och skapas.

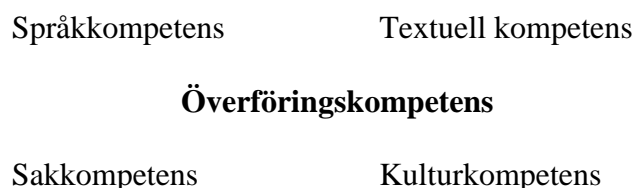
Nedan tar jag upp tre modeller som delar vissa likheter, men också uppvisar skillnader. Orsaken till att jag valt dessa modeller är att speciellt två av modellerna (den av Neubert och den av PACTE-gruppen) refereras i olika källor och utgör underlag för flera diskussioner om översättningskompetens. Modellen av Neubert (2000) har inte empirisk förankring, medan PACTE-gruppens (2009)²² modell har utvecklats på empiriska grunder. Göpferichs (2008) modell tjänar som en utgångspunkt för en longitudinell, empirisk studie av utveckling av översättningskompetens. Sammantaget kan modellerna tänkas vara skapade för att beskriva den kompetens som förvärvas inom översättarutbildning.

För att komplettera den bild som uppstår utifrån modeller för översättningskompetens tar jag också upp vad som har kommit fram om de drag som kännetecknar en professionell översättningsprocess.

2.3.1 Modeller för översättningskompetens

Neubert (2000, 3–6) karakteriserar översättaren som polyhistor. I stället för att gå på djupet inom ett område hanterar översättaren flera områden på en ungefärlig nivå. Denna ungefärlighet leder till att översättningskompetens inte kan fixeras på förhand. Den kan dock beskrivas med hjälp av så kallade sekundära faktorer, dvs. vad översättning som fenomen är, och så kallade primära faktorer, dvs. vad som krävs av en professionell översättare. Neuberts (2000) modell för översättningskompetens kan åskådliggöras enligt figur 2.

²² Sedan 1990-talet har den spanska PACTE-gruppen forskat i vad som utgör översättningskompetens och utvecklat sin modell (PACTE 2009).



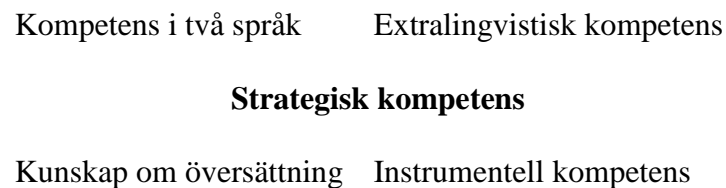
Figur 2. Modell för översättningskompetens (efter Neubert 2000)

De primära faktorerna består enligt Neubert (2000, 6) av språkkompetens, textuell kompetens, sakkompetens, kulturkompetens och överföringskompetens. Skillnaden mellan språkkompetens och översättningskompetens ligger i att översättaren hanterar interaktionen mellan delkompetenserna och har överföringskompetens. Frågan som Neubert (2000, 6) dock ställer är hur kompetenserna interagerar och hur de relaterar till varandra. Överföringskompetens som sådan utgör inte översättningskompetens men är antagligen viktigare än språk- eller kulturkompetens. Vidare poängterar Neubert (2000, 10) vikten av praktisk kunskap: att kunna översätta är inte bara att veta om översättning.

Neubert (2000, 7–8) påpekar att översättning inte handlar om lingvistiska eller kontrastiva kunskaper, men preciserar inte närmare vad han menar med språkkompetens förutom att översättaren ska ha ”nästan perfekta kunskaper” i käll- och målspråket och att översättaren ska vara medveten om de ändringar som sker i de två språken. Textuell kompetens beskrivs som förtrogenhet med diskursernas systematiska natur. Enligt Neubert (2000, 8) utgör språk potentiella system, medan texter är aktuella system. För översättaren är det därför viktigt att förstå att orden och strukturerna som sådana är systemiska element och följer vissa mönster och bildar egna system i texterna. Sakkompetens hänger ihop med förmåga att söka information: översättaren kan och behöver inte veta allt. Om kulturkompetens säger Neubert (2000, 10) att även om översättare sägs vara interkulturellt kompetenta, tänker och känner de utifrån sin egen kultur. Överföringskompetens som är den viktigaste delkompetensen möjliggör översättning som innebär att en måltext framkallad av en källtext produceras för en tredje part (Neubert 2000, 10).

Trots att Neuberts modell inte har empiriskt underlag har den några påfallande likheter med PACTE-gruppens empiribaserade modell. Såsom Neubert, anser också

PACTE-gruppen att översättningskompetens består av fem delkompetenser och att en av delkompetenserna är viktigare än de övriga fyra, vilket framgår av figur 3.



Figur 3. Modell för översättningskompetens (efter PACTE 2009)

PACTE-gruppens delkompetenser är kompetens i två språk (jfr Neuberts språkkompetens), extralingvistisk kompetens (jfr Neuberts sak- och kulturkompetens), strategisk kompetens (jfr Neuberts överföringskompetens), kunskap om översättning och instrumentell kompetens. Därtill kommer psykofysiologiska komponenter av typen varseblivning, kritiskt tänkande och kreativitet. Av de fem delkompetenserna anses den strategiska kompetensen vara viktigast. Denna kompetens innebär att översättaren har kontroll över processen, dvs. att översättaren kan planera och genomföra översättningsprojekt samt utvärdera översättningsprocessen. Den strategiska kompetensen betyder också att översättaren kan aktivera övriga delkompetenser och kompensera eventuella problem som uppstår under processen. (PACTE 2009.)

PACTE-gruppen anser att översättaren ska ha både kunnande och vetande, men att dessa fördelas olika mellan de olika delkompetenserna. Exempelvis inbegriper instrumentell kompetens att översättaren kan söka information och använda informationstekniska hjälpmedel, medan kunskap om översättning betyder att översättaren i huvudsak har vetande om professionell översättning. Fördelningen mellan att kunna och veta är likadan i fråga om språkkompetens och extralingvistisk kompetens: språkkompetens innebär att översättaren kan kommunicera på två språk och extralingvistisk kompetens att översättaren har vetande om omvärlden och de kulturer som översättaren arbetar med. (PACTE 2009, 208–209.)

Göpferich (2008, 154–155) ställer sig kritiskt till PACTE-gruppens modell och menar att alla delkompetenser i modellen inte är tydliga och att de inte kan jämföras och vara på samma nivå. Som exempel nämner hon PACTE-gruppens ”kunskap om översättning” som dels består i att ha kännedom om

översättningsproblem, dels i att känna till professionell verksamhet av typen hur översättningsmarknaden fungerar. I sin egen modell har Göpferich (2008, 155) sex delkompetenser. Därtill kommer tre faktorer som påverkar aktivering av delkompetenserna.

Kommunikativ kompetens Sak- och fackkompetens

Strategisk kompetens

Kompetens att använda hjälpmedel och söka
information

Kompetens att aktivera översättningsrutiner
Psykomotorisk kompetens

Hantering av översättningsuppdrag och
översättningsnormer

Översättarens självbild
Psykofysiska förutsättningar

Figur 4. Modell för översättningskompetens (efter Göpferich 2008)

Strategisk kompetens är viktigast också hos Göpferich (2008) och styr de övriga delkompetenserna. Bland annat hänger översättarens prioriteringar och makrostrategier ihop med denna kompetens. Strategisk kompetens är nära knuten till motivation som kan vara av intern eller extern art. De fem övriga delkompetenserna fördelas hos Göpferich (2008) mellan kommunikativ kompetens i minst två språk, sak- och fackkompetens, kompetens att använda hjälpmedel och söka information samt psykomotorisk kompetens. Det som PACTE-gruppen kallar för kunskap om översättning indelar Göpferich (2008, 154) i kompetens att aktivera översättningsrutiner samt i översättarens självbild.

Då PACTE-gruppens modell jämförs med Göpferichs modell märker man att det finns både likheter och skillnader. En av skillnaderna är att Göpferich beaktar även de fall då rutinarbete är möjligt. Med rutinarbete avser Göpferich (2008, 156) att översättaren automatiskt ska kunna göra olika typer av översättningsbyten (shifts) för att översättningen ska bli en målspråkligt fungerande text. En annan skillnad är att hantering av översättningsuppdrag och översättningsnormer inte anses ingå i någon delkompetens i modellen, utan de utgör faktorer som påverkar aktivering av delkompetenser. Övriga faktorer som anses påverka delkompetenser är översättarens

självbild och översättarens psykofysiska förutsättningar av typen ambition, uthållighet och självförtroende. Därmed menar Göpferich (2008, 156–157) att de tre faktorerna översättarens självbild, hantering av översättningsuppdrag och översättningsnormer samt översättarens psykofysiska förutsättningar bildar fundamentet i modellen och byggs upp under översättarutbildningen. Vidare påpekar Göpferich (2008, 155–157) att utveckling av översättarens självbild är central och kan relateras till den undervisning som studenterna får.

Göpferich (2008, 157) antar att det som utgör översättningskompetens och skiljer sig från den kompetens som en tvåspråkig person utan översättningskompetens har är följande tre kompetenser: strategisk kompetens, kompetens att aktivera översättningsrutiner samt kompetens att använda hjälpmedel och söka information. Vikten av strategisk kompetens och kompetens att använda hjälpmedel och söka information har också konstaterats av PACTE-gruppen (PACTE 2009, 227) och vikten av strategisk kompetens (överföringskompetens) av Neubert (2000, 10). Därmed kan man anta att utveckling av strategisk kompetens är viktig vid inlärnin g av översättning. Utan de ingående delkompetenserna kan strategisk kompetens dock inte byggas upp.

Även kunnande och vetande uppfattas något olika i de presenterade modellerna. Medan Neubert (2000) betonar vikten av att kunna och inte bara veta, kan PACTE-gruppens (2009) och Göpferichs (2008) modeller tolkas så att kunnande och vetande har lika värde. Det förefaller dock som om PACTE-gruppen håller kunnande och vetande för skilda fenomen som inte behöver interagera på så sätt att kunnande ska förvandlas till vetande och vetande till kunnande. Överlag explicit görs i modellerna inte det som antas vara kännetecknande för expertens kunskap, dvs. att vetande behövs för att beslutsfattande ska kunna grundas även om vetande inte nödvändigtvis kommer fram i konkreta beslutsprocesser (se avsnitt 4.1).

Då översättningskompetens betraktas mot bakgrund av de tre modellerna, blir bilden något mer nyanserad än om enbart yrkeskodens definition av översättningskompetens tas som utgångspunkt. Översättaren uppfattas behöva förutom kognitiva färdigheter också psykofysiologiska egenskaper (PACTE 2009) och potential för identitetsbyggande (Göpferich 2008). Det som däremot inte kommer tydligt fram i kompetensmodellerna är översättarens kompetens att agera i en process med flera aktörer, dvs. att kunna samarbeta och förhandla. I och med att denna sociala aspekt inte är framträdande och i och med att strategisk kompetens

förefaller vara mer förknippad med kognitiva än sociala faktorer verkar det som om kärnan i översättningskompetens fortfarande är förmågan att agera med texter på olika språk och som om översättningsprocessen enbart omfattar språk- och texthantering. I vilken mån samma drag är att se i översättningslärares utsagor om hur de förstår översättning och översättningskompetens diskuteras i avsnitt 6.4.

2.3.2 Professionell översättningsprocess

Som framgår ovan uppfattas översättningsprocessen som den process som inleds med ett översättningsuppdrag och resulterar i en färdig översättning. I processen ingår förutom översättare även andra aktörer (se avsnitt 2.2 och t.ex. Mackenzie 2004). Översättningsprocessen kan dock också definieras så att det är den process som kretsar kring översättaren och hans eller hennes textproduktion. Denna syn har tillämpats i tänka-högt-studier av översättningsprocessen där olika typer av översättare och deras översättningsprocesser har jämförts (se t.ex. Norberg 2003). Bland annat har professionella översättare, tvåspråkiga personer utan översättningskompetens och studenter engagerats och grupper av professionella, semiprofessionella och noviser bildats. Kriterierna för hur professionella, semiprofessionella och noviser har definierats har dock varierat i studierna. (Englund Dimitrova 2005, 15–16.)

Tänka-högt-studier tar ofta fasta på andra aspekter än översättningskompetens i sig, men olikheter i olika översättares processer antas vara knutna till översättningskompetensen. Då man har jämfört hur professionella översättare, tvåspråkiga personer utan översättningskompetens och studenter översätter, har det kommit fram olikheter dels i språkkompetens, dels i erfarenhet och kunskapshantering. Skillnaden mellan professionella översättare och tvåspråkiga personer är att professionella översättare har erfarenhet och hanterar kunskap på ett annat sätt än tvåspråkiga personer. Bland annat drar de slutsatser förutom på basis av källtexten också utifrån sina egna erfarenheter och kunskap om världen. Tvåspråkiga personer har för sin del bättre språkkompetens än studenter och översätter därför bättre. (Göpferich 2008, 168–171.) Liknande resultat har kommit fram då professionella översättare och novisöversättare har jämförts. Professionella översättare använder mer tid i planerings- och revisionsfasen och utnyttjar mer

kontext och omvärldskunskap i sin problemlösning än noviser som ofta håller sig till språkets ytnivå. Professionella översättare närmar sig texter integrerat, dvs. deras översättningsenheter är långa och pauserna korta. Vid svårare texter träder dock analytiskt förfarande in: översättningsenheterna blir korta, tempot långsamt och pauserna långa. Professionella översättare är vidare mer medvetna om textuella drag, övergripande strategier och översättningens syfte. De använder hjälpmedel mångsidigt och tar till hjälpmedel särskilt då frågor kring måltexten problematiseras. Överlag fungerar översättningens syfte som måttstock vid utvärdering av översättningsalternativ. (Englund Dimitrova 2005, 14–15; Göpferich 2008, 168–178.) Till översättningsprocessens kvalitet bidrar också sådana faktorer som attityder och engagemang (Norberg 2003, 208).

Utifrån dessa iakttagelser kan man förmoda att översättningskompetens består i ett visst sätt att handskas med översättningsprocessen som kognitiv aktivitet. Vikten av kunskapshantering kommer fram. Som forskningen visar överför professionella översättare inte kunskap som sådan förutom i rutinfall. I stället transformerar de kunskap vilket kräver en högre grad av bearbetning och medvetenhet än enbart överföring av kunskap. (Jensen 2000, citerad i Göpferich 2008, 221.) Att kunskapshantering och översättning är nära relaterade framgår av hur sättet att hantera kunskap och sättet att översätta hänger samman. Kunskapstransformering kan nämligen förknippas med att översättaren inriktar sig på betydelser, medan kunskapsöverföring hänger samman med att översättaren orienterar sig efter språkformen. Betydelseinriktning innebär en djupare bearbetning av kunskap och därmed också en högre kognitiv belastning. Formorientering kännetecknas däremot av en ytlig bearbetning av kunskap. (Se t.ex. Lörcher 1992, 152–155.) En professionell översättningsprocess präglas dock inte enbart av betydelseinriktning eller formorientering utan av en variation mellan de två. Avgörande är att veta när det behövs djupare bearbetning och ökad medvetenhet och när översättaren kan agera mer eller mindre omedvetet.

Det förefaller som om kunskapshantering är central i översättningsprocessen som kognitiv aktivitet. Trots sin centrala roll diskuteras dock kunskap inte i samband med forskning om undervisning i översättning i den mån som man kunde göra. Kunskapshantering kommer upp i samband med tänka-högt-studier där professionella översättare och novisöversättare jämförs och där studenter ofta utgör noviser. Däremot fäster man inte uppmärksamhet på kunskapshantering i

undervisningssituationer, dvs. hur studenter och lärare hanterar kunskap. I stället är det översättningens funktion i olika undervisningskontexter, undervisningsmetoder samt relationen mellan teori och praktik som uppmärksammas.

2.4 Översättningsundervisning

Inom översättningsforskning är det vanligt att översättningens funktion tas för given: översättning behövs då språk- och kulturbarriärer överbryggas. Däremot är det inte lika givet vilken betydelse språken har utan språkens roll har diskuterats livligt inom översättningsforskningen. Speciellt då översättningsvetenskap etablerade sig som självständig disciplin, tog många avstånd från en språkvetenskaplig syn på översättning. I motsats till inom översättningsvetenskap ifrågasätts språkens betydelse inte i själva översättningsverksamheten utan språkkompetens och till och med modersmålskompetens nämns ofta som kvalifikationskrav.

Relationen mellan språk och översättning är problematisk även i undervisningssammanhang. Översättningsriktningen kan variera, vilket innebär att språkkompetens betonas olika beroende på om översättning sker till eller från modersmål. Betydelsen av språkkompetens kommer också fram i och med att översättning har olika funktioner. Översättning kan ses dels som pedagogisk översättning, dels som professionellt orienterad översättning (se avsnitt 1.3.1). Därtill finns det eventuellt sådan översättning som inte kan placeras i någon av de två typerna utan har drag av båda.

Sammantaget avspeglas översättningens funktion och språkens roll i uppläggning av studierna för professionellt orienterad översättning. Även relationen mellan yrke och utbildning blir aktuell.

2.4.1 Översättningsriktning

Enligt Pokorn (2005, 119) har översättningsforskning varit föga intresserad av översättning inom perifera områden och i minoritetssammanhang där översättning till främmande språk förekommer. Det råder dock en ofta icke-ifrågasatt uppfattning om att översättning ska ske till översättarens modersmål och att den som översätter

ska ha modersmålskompetens i målspråket (se t.ex. Schaffner 2004, 112). Ändå problematiseras inte vad som avses med modersmål och modersmålskompetens eller främmande språk och kompetens i främmande språk (se också Colina 2006, 217).

Inom språkvetenskapen har olika försök gjorts för att definiera begreppen, men ingen definition verkar fånga det mångfasetterade fenomenet (Pokorn 2005, 1). I litteraturen diskuteras några av de kriterier som man har använt för begreppet modersmål. Modersmål är det språk som individen lär sig först, kan bäst, använder mest, identifierar sig med eller identifieras med av andra personer. (Pokorn 2005, 3.) Om modersmål och främmande språk utgör varandras motsatser är främmande språk något som individen inte lär sig först eller kan bäst. Främmande språk kan dock också syfta på sådana språk som individen lär sig utanför deras naturliga miljö, till exempel i skolan²³, eller överlag beteckna något som är 'fjärran', 'obekant' och 'olikt' (Dahl 2003, 282; Ehlich 2009, 23–24). Sammantaget förefaller det som om modersmål och främmande språk inte kan jämföras. Modersmålet är något som ligger i centrum för individen, medan främmande språk är mer perifera.

Lika svårt som det är att definiera modersmål är det också att ta ställning till vad som menas med modersmålskompetens. Som kriterier för modersmålskompetens har angetts dels kriterier som har med tillägnande att göra, dels kriterier som gäller kompetens. För att ha modersmålskompetens krävs det enligt några definitioner att individen är född i en familj där språket talas eller tillägnar sig språket i barndomen i en familj eller i en miljö där språket talas. Alternativt avser några definitioner att en individ har modersmålskompetens om hon eller han använder språket kreativt eller använder flytande och spontant språk och har förmåga att skilja mellan korrekt och icke-korrekt språkbruk. Alla dessa definitioner är dock kontroversiella eftersom de utesluter grupper som med andra kriterier kunde omfattas av definitionen. (Pokorn 2005, 6–9.)

För att undvika begreppsproblemet använder man ibland andra begrepp för att beskriva att en individ förfogar över två eller flera språk. Man talar till exempel om förstaspråk och dominerande språk (Pokorn 2005, 2). I översättnings- och tolkningssammanhang förekommer dessutom begreppen A-, B- och C-arbetspråk

²³ I finländsk skolkontext görs dessutom en skillnad mellan ett främmande språk, ett andra inhemskt språk och ett andra språk. Med *främmande språk* avses sådana språk som inte är språkinlärarens modersmål eller någotdera av de inhemska språken finska eller svenska. (Toropainen 2008, 12.)

som refererar till de språk som översättaren översätter till, alternativt till de språk som hon eller han översätter från (se t.ex. Gouadec 2007, 91). Även dessa begrepp antyder att språken har olika status. Olikheten kan ligga i hur språken har förvärvats eller hurdan individens språkkompetens är.

Att modersmål och främmande språk inte definieras i översättningsforskning betyder inte att språken betraktas som likvärda. Förutom att professionell översättning förknippas med översättning till modersmål sägs översättning överlag ha olika karaktär beroende på om översättningen sker till modersmål eller till främmande språk (se t.ex. Carreres 2006, 3–4). Vid översättning till modersmål anses problemen hänga ihop med förståelse av källtexten, medan det vid översättning till främmande språk är målspråket som vållar svårigheter (Campbell 1998, 57). Problemen orsakas av de ofta ännu inte fullt utvecklade kunskaperna i det främmande språket. Intrycket av olikheten i att översätta till modersmål respektive till främmande språk förstärks också av att det finns studier som visar att en och samma person inte alltid översätter lika bra i båda riktningarna även om det är fråga om en professionell översättare och att externa hjälpmedel används mer vid översättning till främmande språk. Den ökade användningen av hjälpmedel stöder också det faktum att problem vid översättning till främmande språk orsakas av brister i det främmande språket och i den extralingvistiska kunskapen. (PACTE 2009, 227–228.)

Än så länge har empirisk forskning om olikheterna mellan översättning till modersmål respektive till främmande språk varit knapp (Pavlović 2007, 18). Därför kan en del av det som sägs om översättning till främmande språk vara antaganden. Ett av antagandena är att översättning till främmande språk alltid medför att översättningens kvalitet är sämre. Översättningskvaliteten hänger dock inte ihop med det faktum att översättningsriktningen är till främmande språk utan mer med översättarens kompetens. Förutom kompetens i det främmande språket är det även motivation, professionell kompetens och kompetens att söka information som inverkar. (Gile 2005, 18; Pavlović 2007, 14–15.) Ett annat antagande som också ifrågasätts är svårigheterna vid översättning till främmande språk. Enligt en empirisk studie av Pavlović och Jensen (2009, 107) medför översättning till främmande språk inte nödvändigtvis att översättningen är kognitivt mer belastande än översättning till modersmål, eller att det är produktion av måltexten som belastar kognitivt mer än förståelse av källtexten. Antalet deltagande i studien var dock

knappt, vilket gör att det är svårt att dra slutsatser av översättning till främmande språk på basis av studien.

Uppfattningen att översättning ska ske till översättarens modersmål är stark både i översättningsvetenskap och i -verksamhet (Pavlović 2007, 6). Detta innebär att modersmål och främmande språk inte hanteras lika och att de inte anses ha samma värde i samband med översättning. Därför är det inte underligt att språken inte heller betraktas som lika i undervisningssammanhang. Undervisning i översättning till modersmål kan anses som undervisning i professionellt orienterad översättning eftersom det sägs att det är professionellt att översätta till det språk som man kan bäst och det antas att modersmålet är det språket (se t.ex. Pokorn 2005, 25–26). Undervisning i översättning till främmande språk kan däremot uppfattas som språkundervisning om det främmande språket får tyngdpunkt i undervisningen så att vikt läggs vid till exempel behärskning av grammatiska strukturer (Schäffner 2004, 113; Stewart 2008, 5). I sin helhet relaterar språkens roll i undervisning i översättning dock till syftet med översättning, dvs. i vilken mån översättning används som metod och i vilken utsträckning översättning som sådan är mål.

2.4.2 Översättning som metod och mål

Översättning som språkundervisningsmetod har gamla anor både i skolan och vid högre lärosäten. Metoden går tillbaka till slutet av 1700-talet då klassiska språk undervisades med hjälp av översättning. Huvudvikten i undervisningen låg på ordförråd och grammatik; en likhet mellan käll- och målspråk var viktig och likheten testades med grammatik-översättningsmetoden. När moderna språk började undervisas i mitten av 1800-talet tillämpades samma metod, och metoden var förhärskande ända till 1960-talet. Först då stora grupper av invandrare kom till USA och muntliga kunskaper började prioriteras fick nya undervisningsmetoder företräde. (Anderman 2007, 52.)

Trots att nya metoder införts och att översättning som metod starkt kritiserats betyder det inte att grammatik-översättningsmetoden har försvunnit eller att den inte längre har någon betydelse. Den tillämpas fortfarande i varierande grad (Laurén 2006, 40). Orsaker till detta kan vara två principiella faktorer: att språkinläring förstås som kognitiv process och att inläring av främmande språk anses ske genom

modersmålet (Edmondson & House 2000, citerad i Laurén 2006, 40). Grammatik-översättningsmetodens betydelse framgår också av att synen på översättning som strävan efter likhet mellan käll- och måltext kan ha påverkat hur litterära texter översatts (Anderman 2007, 53).

Då översättning som språkundervisningsmetod diskuteras på ett allmänt plan, finns det argument för och emot. De som är för översättning anser att den ökar språklig kunskap, exakthet och rörlighet samt bidrar till kritisk läsning och tvingar inläraren att välja sina uttryckssätt mer styrt än om inläraren fritt får formulera sina tankar (se t.ex. Schjoldager 2004, 135). De som är mot översättning hänvisar till att vikt läggs enbart vid grammatik och att språk inte kontextualiseras. Vidare påpekar de att översättning inte är motiverande för studenter. (Carreres & Noriega-Sánchez 2011, 283.) Som särskilda argument mot översättning till främmande språk anförs dessutom att översättning är kontraproduktiv i och med att modersmålet blir inblandat. Detta medför interferens och hinder för naturlig språkanvändning. Vidare påpekas att översättning till främmande språk inte är nyttigt eftersom kunskapen inte kan användas i arbetslivet på grund av att professionell översättning sker till modersmålet. Översättning till främmande språk är också frustrerande i och med att studenterna aldrig når den exakthet och stilistiska nivå som finns i de översättningar som läraren presenterar. (Carreres 2006, 5.)

Trots att det finns olika åsikter om översättning som undervisningsmetod har översättning en lång tradition förutom i skolans språkundervisning också i universitetens språkstudier. Som skäl till översättningens tämligen oförändrade position i språkstudierna anförs att universitetslärare har varit mindre aktiva att tillämpa andra metoder, att det har funnits officiella test där översättningsförmåga har efterfrågats och att lärare omedvetet har betraktat översättning som en bra metod i vissa inlärningssituationer. (Carreres 2006, 2, 4.) Även om översättning länge har använts i språkstudierna har den dock fått ökat vetenskapligt intresse först under de senaste åren. Intresset har riktats mot vilken roll översättning har i universitetens språkstudier (se t.ex. Schjoldager 2004 och Carreres & Noriega-Sánchez 2011) och hur översättning i olika undervisningskontexter kan definieras (se t.ex. Stewart 2008).

Översättningens roll i språkstudierna är som sagt inte ett vitt diskuterat tema, men en av rollerna kan vara den som tas upp av Schjoldager (2004): översättning övas upp som en särskild färdighet, men det övergripande syftet med studierna är ändå att

öka kunskaperna i det främmande språket och inte i översättning i sig (Schjoldager 2004, 130). Carreres och Noriega-Sánchez (2011, 283) tar upp skillnader i översättning i språk- och översättningsstudier och förespråkar översättning även i språkstudier. De anser att man i språk- och översättningsstudier har gemensamma intressen och möjligheter till samarbete. Kosunen och Tensing (2001, 9) är inne på samma linje då de menar att det visserligen finns separata översättningsstudier men att översättning också har sin plats i språkstudierna. Språkstudierna förbereder studenter för olika typer av expertuppgifter som översättning kan vara en del av. Dessutom är översättningsuppgifterna nyttiga med hänsyn till språklig medvetenhet. I och med att språket inte bara ses som ett medel utan också som ett forskningsobjekt ökar översättning språklig medvetenhet och också medvetenhet om människor och kulturer överlag. (Kosunen & Tensing 2001, 9–10.) Likaså förespråkar Leppihalme (2008, 58) översättning i språkstudierna och hänvisar till Englund Dimitrova (2002), som menar att de kunskaper som behövs i översättning ligger i linje med språkstudenternas kvalifikationskrav. Det finns dessutom en yrkesmässig orsak till att översättning gärna ses som en del i språkstudierna: i en tid då kultur- och språköverskridande kommunikation blir allt vanligare kan det anses höra till språkexperternas kvalifikationer att känna till översättningsforskningens grunder (Leppihalme 2008, 58).

Som framgår ovan anses översättning ha en funktion i universitetens språkstudier, men det är inte alltid klart vad som menas med översättning i språkstudier och hur den skiljer sig från översättning i översättningsstudier. Stewart (2008, 2) anser att översättning kan användas för minst två ändamål: för att öva upp enskilda språkfärdigheter och för att främja färdigheter i professionellt orienterad kommunikation och textproduktion. Han talar om pedagogisk översättning och professionellt orienterad översättning. Typiskt för pedagogisk översättning är att det är en språklig aktivitet som syftar till studenternas språkinläring. Vikt läggs vid motsvarigheter mellan två språk och språkbruk överlag. De faktorer som är viktiga i professionell översättning, dvs. målgrupp, uppdragsgivare, kontext och översättningens syfte, spelar däremot en underordnad roll. Målgruppen i pedagogisk översättning är studenten själv, läraren eller övriga studenter. (Stewart 2008, 2.) I motsats till pedagogisk översättning går professionellt orienterad översättning ut på att studenterna förbereds för översättarens yrkespraktik med allt vad det innebär.

Stewarts (2008, 2) indelning av översättning i pedagogisk översättning och i professionellt orienterad översättning har anknytningar till hur översättning uppfattas i språkstudier respektive i översättningsstudier. Enligt Stewart (2008) finns det dock inga strikta gränser: pedagogisk översättning är möjlig i översättningsstudier även om huvudvikten ligger på professionellt orienterad översättning och professionellt orienterad översättning kan förekomma i språkstudier. Att det inte finns strikta gränser mellan olika typer av översättning hänger ihop med att översättning snarare ska ses på ett kontinuum än i slutna klasser. Översättning börjar eventuellt med pedagogisk översättning och slutar sedan med professionellt orienterad översättning, eller översättning kan dels vara pedagogisk översättning, dels professionellt orienterad översättning beroende på syftet. (Stewart 2008, 2–3.)

Stewarts (2008) uppfattning om att det finns diffusa gränser mellan olika typer av översättning motsägs ibland: det sägs att språklärare hanterar översättning enbart som undervisningsmetod och att översättningslärare vill ta avstånd från språkundervisning som sådan (Carreres 2006, 3). Stewarts (2008) uppfattning om diffusa gränser får dock stöd då universitetens undervisningsplaner och kursbeskrivningar studeras. Nedan anger jag två kursbeskrivningar av vilka den ena skildrar översättning i språkstudier och den andra översättning i översättningsstudier.

(1)

Mål: Att få baskunskaper i översättningsvetenskap och olika översättningstekniker samt att bli bekant med problem som uppkommer vid översättning. Att kunna översätta lättare texter från tyska till modersmål och använda lämpliga hjälpmedel. (OP1)

Innehåll: Att bli förtrogen med översättningsprocessens olika faser och grundproblem samt att få teoretiska och praktiska insikter i hur problemen kan lösas. Att översätta korta texter från tyska till modersmål, bli insatt i centrala kontrastiva frågor samt att öva sig i att använda ordböcker och olika informationskällor. (OP1)

(2)

Mål: Målet är att studenterna lär sig att uppmärksamma kulturella skillnader, tillämpa översättarens systematiska textanalys och basera sina lösningar på översättningsteorier. (TU)

Innehåll: Genom att analysera och översätta lättare, allmänspråkliga texter på tyska övar sig studenterna i att känna igen, beskriva och lösa översättningsproblem med hjälp av lämpliga hjälpmedel. (TU)

Enligt kursbeskrivningarna ovan tar båda kurserna fasta på översättningsproblem, översättningsrelaterade teorier och hjälpmedel. Det som eventuellt avslöjar att den första beskrivningen avser en kurs i språkstudier är att kontrastiva frågor nämns i

beskrivningen. Den andra kursbeskrivningen framhäver å sin sida översättarens systematiska textanalys. Då mål och innehåll i kursbeskrivningarna jämförs med de delkompetenser som anses ingå i översättningskompetens (se avsnitt 2.3.1), kommer det fram att en stor del av delkompetenserna tangeras i beskrivningarna. Studenterna får övning i att handla med språk, kultur och texter samt i att engagera sig i översättning och informationssökning.

Mot bakgrund av vad Stewart (2008) säger om olika typer av översättning i undervisningskontext är det en typ av översättning som inte kan kategoriseras vare sig som pedagogisk översättning eller som professionellt orienterad översättning. Förutom som metod för språkundervisning och mål i sig kan översättning nämligen också användas som metod för att uppnå kommunikativ kompetens. Såsom Carreres och Noriega-Sánchez (2011, 283–284) påpekar, är studenternas kommunikativa kompetens något som både språk- och översättningsstudier kan tänkas ha som gemensamt mål. Då man söker likheter mellan översättning i språk- och översättningsstudier, är det därför kanske bäst att diskutera översättning i termer av kommunikativ översättning. Kommunikativ översättning kan karakteriseras så att undervisning i översättning bidrar till en sådan syn på språk och texter att studenterna lär sig att skapa meningsfulla översättningar som fungerar i den avsedda situationen. I översättningsforskning talar Lederer (2007, 21) om meningsfull översättning (*carrying sense; the interpretive theory*), medan C. Nord (1997) tar upp funktionell översättning. Meningsfull översättning innebär att textens djupnivåer och begrepps innehåll beaktas. Funktionalitet betyder att översättningen har ett syfte som utgör ramar för hur måltexten ska vara.

För att studenterna ska lära sig att kommunicera i en kontext ska undervisning i översättning i möjligaste mån enligt C. Nord (2005) ha förankringar i verkligheten. I praktiken innebär det att översättningsuppgifterna utformas så realistiskt som möjligt och att studenterna introduceras i olika typer av översättningsuppgifter. (Nord C. 2005, 216–217.) Ju mer översättning och översättningsuppgifter börjar likna den verklighet som översättare har och ju mindre texterna i sig står i fokus, desto mer är det fråga om att ge färdigheter i professionellt orienterad översättning.

2.4.3 På väg mot professionell översättning

Enstaka översättningskurser kan bidra till studenternas kommunikativa kompetens, men de fulländar knappast sådana kvalifikationer som behövs i professionell översättning. Därför har särskilda översättarutbildningar skapats. Även om framväxten av utbildningar hänger ihop med behovet av att utbilda professionella översättare, relaterar framväxten också till mer övergripande utbildnings- och språkpolitiska faktorer såsom att skapa mer professionellt orienterade utbildningar än universitetens traditionella språkstudier har varit och att värna om minoritetsspråk (Pym 2009, 3).

I och med att det finns olika orsaker till att översättarutbildningar inrättats varierar utbildningarna till innehåll och utformning. I vissa länder erbjuds till exempel endast magisterstudier, medan andra har både kandidat- och magisterstudier (Kelly 2005a, 9). Avgörande för utbildningens utformning är utbildningens syfte, dvs. hur översättningskompetens och inläring av översättning uppfattas. Frågor som kompetensbaserings, progression och explicititet tangeras. Även inläring som process och inlärares roll framstår som viktiga.

Vanligen sägs det att inläring främjas genom en sammanhållen och integrerad utbildning som bygger på större helheter och utgår från kompetenser (se t.ex. Karjalainen 2007, 53). I linje med detta föreslår Hurtado Albir (2007, 173) kompetensbaseringsmodell för översättarutbildning. Kännetecknande för Hurtado Albirs (2007) modell är att mål, kursmoment, aktiviteter och bedömning ska vara i samklang. Därmed innehåller kursmoment sådana aktiviteter och bedömningsformer som bidrar till att målen uppnås. (Hurtado Albir 2007, 173–179.) Vidare präglas modellen av att aktiviteterna har progression som utgångspunkt. I början av studierna används inlärningsaktiviteter som är mer strukturerade och som syftar till att bygga upp olika delkompetenser och i slutet av studierna tar integrerande uppgifter med fokus på översättningskompetens i sin helhet överhand. (Hurtado Albir 2007, 180.) Utbildningen är därmed uppbyggd så att inläring av översättning sker progressivt genom att de enstaka delarna i översättningskompetensen övas upp innan helheten betonas.

Fördelen med kompetensbaseringsmodell är att undervisningen utformas så att den är konsekvent, dvs. att mål, aktiviteter och bedömning är i samklang. En annan fördel är att de enstaka delkompetenserna får det djup som behövs innan de

integreras med övriga delkompetenser. Nackdelar med kompetensbasering är dock förutbestämthet (se också Korthagen 2004, 79) och en idé om att kompetens kan beskrivas som isolerade delkompetenser och inläring som integrering av delkompetenser. Den kompetens som översättare behöver är knappast förutbestämd utan ställer krav på att översättare kan handla situationsbundet. Dessutom kan det vara svårt att dra gränser mellan olika delkompetenser. Om avsikten är att öva upp studenternas strategiska kompetens kan det hända att det trots allt är studenternas språkkompetens som förbättras. Dessutom finns det en risk att delkompetenserna inte integreras om tillräcklig vikt inte läggs vid integrerande uppgifter.

Som framgår ovan präglas kompetensbaserade undervisningsplaner förutom av strukturering också av progression i en viss följd. Progression i undervisning är ingen ny företeelse utan idén om progression går tillbaka till tanken att inläring sker från delar till helheter och att delarna måste vara inlärd innan helheten kan uppfattas. Kunskap anses med andra ord bygga på tidigare kunskaper och inläring är därför kumulativ såsom vid språk- och matematikinläring (se Stodolsky & Grossman 1995, 230). Samma syn förefaller gälla hur inläring av översättning uppfattas. Till exempel C. Nord (2005, 211–212) verkar vara av den åsikten att översättningskompetens består av delkompetenser som lärs in i en viss ordning. C. Nord (2005, 211–212) konstaterar att det är viktigt att studenterna först har tillräckligt goda grundkunskaper innan de avancerar i sina studier. Därför kan språkinläring och inläring av översättning inte gärna ske samtidigt utan språkkompetens ska föregå översättningskompetens.

Fördelen med en progression från språkinläring till inläring av översättning är såsom C. Nord (2005) säger att inläring av översättning inte blir inläring av språk och att studenterna förkovras i det som de ska (se också Gouadec 2007, 346). I praktiken kan det dock vara svårt att göra en skillnad mellan språkinläring och inläring av översättning särskilt på avancerade översättningskurser. Att språken ska vara inlärd innan översättning kan ta vid betyder också att fortlöpande inläring av språk vid sidan av översättning inte anses vara möjlig. Detta motsägs av de professionella översättare som menar att språkinläring är ett fenomen som varar hela livet (se t.ex. Juva 2005, 22). Därtill finns det inte någon empirisk evidens för att språkinläring och inläring av översättning är två skilda fenomen och att språkkompetens ska vara förvärvat innan översättningskompetens kan börja läras in (se t.ex. Colina 2003, 46). Bernardini (2004, 26) uttrycker relationen mellan språk

och översättning så att man lär sig språk för att bli översättare och inte så att man först lär sig språk och sedan lär sig att översätta. Progression i fråga om språk och översättning är med andra ord ingen enkel fråga.

Förutom progression förespråkas även explicititet och medvetandegörande i undervisningen. C. Nord (2005, 214–215) föreslår en introduktion med teori som följs av praktiska inslag och vidare ny teori. Chesterman (2000, 83) är av samma åsikt och menar att studenterna i början ska få nyckelbegreppen explicit presenterade. För att öka medvetenhet om översättningsrelaterade frågor redan före översättningskurserna rekommenderar C. Nord (2005) dessutom att undervisning i språk och kultur läggs upp på så sätt att textuella aspekter tas upp kontrastivt. Även Schmidt (2005) påpekar vikten av ökad medvetenhet hos studenterna och en annan typ av undervisning än enbart översättningskurser med fokus på färdiga översättningar. Schmidt (2005, 197–199) drar paralleller mellan undervisning och medveten inläring och menar att om översättarstudenterna inte får undervisning i skrivande och språklig analys blir de inte nödvändigtvis tillräckligt medvetna om språkliga och textuella skillnader. Detsamma gäller studenternas språkliga medvetenhet överlag. Beroende på hur mycket vikt som läggs vid språkhantering och hur mycket studenterna själva ägnar sig åt språken kan studenternas språkliga medvetenhet variera. Även Gile (2009, 101) är av den åsikten att explicititet och medvetenhet är viktiga inslag i undervisningen. Han poängterar dock också inläring som process och vikten av att studenterna lär sig att förstå vad eventuella problem i översättningarna beror på.

Processorientering hänger samman med att man vet vad man gör. Gile (2009, 14–15) menar att översättningsprocessen ska läras in steg för steg för att inläring inte ska ske genom försök och misstag. Det är viktigt att först koncentrera sig på hur man gör och sedan ta fasta på vad som är resultatet. Ett sätt att göra detta och att eventuellt bidra till integrering av olika typer av kunskap är enligt Gile (2009) att kommentera studenternas strategier och tillvägagångssätt och förklara dem för studenterna. Om läraren koncentrerar sig på orsaker till lyckade och mindre lyckade lösningar i översättningarna betonas vikten av hur man gör och läraren tar fasta på sådant som kan generaliseras. (Gile 2009, 14–15.) Fördelen med Giles (2009) betoning av processorientering och medvetenhet om orsakerna är att studenterna eventuellt får en mer vidgad syn och lär sig att ifrågasätta sina tidigare kunskaper, vilket kan bidra till djupare inläring. Det påpekas nämligen att studenternas

inlärningsprocess präglas av att studenterna går från detaljer till större helheter, vilket i samband med översättning betyder att studenterna först förstår översättningar som ekvivalenter till källtexter, men att de senare intar en mer funktionell syn på hur en översättning kan vara (Göpferich 2008, 157). Det framhävs också att inläring av översättning inte bara innebär nya kunskaper utan att studenterna också bearbetar sina redan befintliga kunskaper och integrerar nya kunskaper med dem (Rothe-Neves 2003, citerad i Göpferich 2008, 159).

Betoning av explicititet kan tolkas så att studenterna behöver tänka mindre, medan processorientering eventuellt framhäver studenternas roll om studenterna själva förutsätts komma fram till varför vissa översättningar fungerar och andra inte. Studenternas roll i översättningsundervisning diskuteras av bland annat Kiraly (2000), Schäffner (2005), Séguinot (2007) samt Baumgarten, Klimkowski och Sullivan (2010). Kiraly (2000) förespråkar studenternas självständighet och ansvar och Schäffner (2005, 243) betonar att studenterna ska vara medvetna om den sociala roll som översättare i samhället har och om de olika sociala faktorer som påverkar översättning. Séguinot (2007, 184) intar en kritisk syn på hur översättarutbildning är upplagd och menar att studenterna uppfostras till givna roller som präglas av ödmjukhet och icke-ifrågasättande. Även Baumgarten m.fl. (2010) är kritiska och menar att undervisning såsom den bedrivs innebär att relationen mellan studenter och lärare är asymmetrisk och att undervisning bidrar till reproduktion av kunskap i stället för skapande av ny kunskap. Baumgarten m.fl. (2010) anser att rådande förhållanden ska ifrågasättas och studenternas självbestämmande möjliggöras. I detta fall är social kritik och samarbete studenterna emellan viktiga element i undervisningen. (Baumgarten m.fl. 2010, 7–16.)

Sammantaget handlar synpunkterna ovan om hur inläring av översättning antas ske, vilken roll explicit undervisning har och hurdan studenternas roll är. Flera forskare är av den åsikten att studenterna ska introduceras i översättning undan för undan. Först är undervisning och uppgifter styrda, medan undervisningen senare blir mindre styrd. Det verkar med andra ord ske en övergång från formell inläring till informell inläring²⁴. Informell inläring avspeglas till exempel i hur man ser på

²⁴ Med *informell inläring* avses sådan inläring som sker integrerad med aktiviteter och verksamheter. Det kan vara fråga om inläring i och genom arbete (se Ellström & Hultman 2004, 298), men också inläring i samband med studier då studierna organiseras så att meningsfulla aktiviteter prioriteras.

studenternas roll: självständighet och eget beslutsfattande förespråkas. Synpunkterna ovan finner sina motsvarigheter i pedagogisk forskning överlag och förses med epitetet såsom humanism, konstruktivism och kritisk teori (se t.ex. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194–236 och Skelton 2005, citerad i Tennant, McMullen & Kaczynski 2010, 21). Oavsett att dessa tre inläringsteorier har olika betoningar kännetecknas de dock alla av att de tar avstånd från så kallad traditionell undervisning och närmar sig informell inläring.

De ovan presenterade synpunkterna är mål och ideal. Utbildningen har dock inte alltid en sådan inverkan som förväntas. Schmidt (2005) redogör för en longitudinell studie där hon följde upp tre översättarstudenter genom en tvåårig utbildning och samlade in material om deras utveckling. Enligt Schmidt (2005) skedde det ändringar i hur studenterna handlade, men de uppfattningar och principer som studenterna hade i början förblev ganska oförändrade också i slutet av utbildningen. Även om studenterna fick mer rutin, utvecklade sina färdigheter och fick större kunskaper ändrades deras uppfattningar om vad som menas med acceptabla översättningar inte nämnvärt (Schmidt 2005, 197). Att studenternas uppfattningar och principer inte ändras kan eventuellt vara ett tecken på hur djupt rotade grundläggande uppfattningar kan vara. Studenterna har redan före sin utbildning en viss syn på översättning och om de inte blir tvungna att omvärdera sin kanske lekmanaktiga syn behåller de den (se också Kumpulainen 2011, 2–3). Resultatet kan således tolkas som ett belägg för att samspelet mellan studier och studenter inte har lyckats (se också Göpferich 2012, 261). Förutom studier och studenter behövs det dock också en tredje part för den så kallade didaktiska triangeln (se Kansanen 2004a, 80), dvs. läraren.

Även om översättningsläraren medvetet inte skulle tänka i teoretiska termer kan lärarens ställningstaganden till uppläggning av undervisningen tolkas mot bakgrund av dem. I sitt arbete frågar sig översättningsläraren i vilken mån det är ändamålsenligt att planera sin undervisning så att undervisningen har drag av formell inläring och i vilken utsträckning undervisningen präglas av informell inläring. Även tidpunkten för införande av drag från professionell översättning blir aktuell. Såsom flera andra utbildningar som leder till någorlunda definierbara arbetsuppgifter präglas även översättarutbildning av diskussioner om teorins och praktikens roll i utbildningen. Frågan om teori och praktik tangerar i vilken mån formell inläring med explicit undervisning och informell inläring med implicit

inlärnin g ska ingå i utbildningen, dvs. i vilken utsträckning undervisningen ska vara traditionell respektive progressiv (se Dewey 1938/1998) och innehålla autentiska inslag.

2.4.4 Undervisningens autenticitet

Bilden av översättningskompetens utformas i samklang med att bilden av översättning och översättare tar form. Ju bredare och öppnare översättning och översättarens uppgift definieras, desto bredare uppfattas även översättningskompetens. Karakteristiskt för de senaste årens diskussioner har varit att översättarens självständiga roll som professionell aktör mellan olika språk och kulturer har betonats och att översättning har definierats som en aktivitet som går utöver textproduktion (se t.ex. Risku 2009). Även bilden av inlärnin g av översättning är dynamisk och ter sig olika beroende på hur översättningskompetens uppfattas. Då översättningskompetens anses vara en kompetens som förutom om textproduktion också handlar om socialt samspel mellan olika aktörer, kan översättning med fördel läras in på sätt som främjar dessa kompetenser.

I utbildningssammanhang poängteras vikten av autenticitet och verklighetsförankring. Tanken på autenticitet är inte ny utan kan härledas till pragmatism och Dewey (1938/1998) som menar att kunskap inte kan skiljas från de sammanhang i vilken den ingår. I dag hänger kravet på autenticitet ihop med att kunskap ska anknytas till arbetslivet och att människan inte lär sig enbart i formella sammanhang. Utbildningsinstitutionerna måste enligt dessa synpunkter tillämpa den logik som karakteriserar arbetslivet och skapa utbildningsformer som överbryggar klyftan mellan akademiska studier och arbetslivet. Ett steg i denna process är att ta avstånd från ämnesbaserad undervisning och bereda väg för en sådan kunskapsorganisering som bättre svarar mot hur verkliga problem är strukturerade. (Gustafsson & Rystedt 2009, 111–113.) I detta fall sker inlärnin gen i mer eller mindre autentiska sammanhang och inlärnin g integreras i professionella verksamheter (se t.ex. Andersson 2004).

Autenticitet uppfattas på olika sätt i samband med undervisning. Dels gäller det inlärnin gsformer, dels de uppgifter, aktiviteter och material som ingår i undervisningen (Andersson 2004, 158–161; Kaikkonen 2004, 30–32). Graden av

autenticitet i relation till uppgifter kan ses på ett kontinuum där den ena ytterligheten utgörs av pedagogiska uppgifter och den andra av verkliga uppgifter. Däremellan kommer simulerade uppgifter. (Härmälä 2008, 74.) Förutom mot bakgrund av denna indelning kan uppgifternas autenticitet också betraktas med hänsyn till i vilket syfte och var uppgifterna görs. Om uppgiften görs åt en utomstående uppdragsgivare i samband med undervisning har uppgiften anknytningar både till en undervisningskontext och till en professionell kontext. Speciellt i professionsutbildningar är det vanligt att betona vikten av autentiska och verkliga uppgifter. Autentiska inslag förekommer då i olika grad så att en del av uppgifterna kan göras inom ramen för arbetsplatspraktik.

Då autentiska inslag införs i översättningsundervisning bedrivs undervisningen mer eller mindre mot bakgrund av professionell översättning. Autenticitet förespråkas av dem som anser att inläring innebär socialisering in i yrket och in i yrkeskårens sätt att handla och tänka (se t.ex. Kiraly 2000, Séguinot 2000, Gouadec 2007 och Gile 2009). Enligt Kiraly (2000, 60) ska studenterna börja socialiseras in i översättarnas yrkesgemenskap redan under studierna och Séguinot (2000, 100–101) påminner om vikten av att göra en skillnad mellan professionell kompetens och expertis. Om avsikten med utbildningen är att bidra till studenternas professionella kompetens ska utbildningen struktureras så att de förhållanden där inläring sker påminner så mycket som möjligt om de situationer som är karakteristiska för den professionella verksamheten. I praktiken innebär detta enligt Séguinot (2000, 101) att till exempel översättningsuppgifterna och bedömningen görs autentiska och att studenternas professionella tänkande och handlande främjas. Även Gouadec (2007) och Gile (2009) tangerar frågan om autenticitet. Gouadec (2007, 341–342) menar att kursinnehåll ska betraktas mot översättningsindustrins behov och Gile (2009, 7) påpekar att vissa utbildningar och internationella organisationer av tradition har samarbete som nyttjar båda parterna.

Några andra intar en mer moderat ställning till hur utbildning och yrkespraktik ska relatera till varandra (se t.ex. Mossop 2003, Bernardini 2004 och Schopp 2006). Medan Kiraly (2000) anser att det finns fördelar med att studenterna arbetar för en utomstående uppdragsgivare och utför autentiska uppdrag ställer sig Schopp (2006) mer negativt till frågan. Enligt Schopp (2006, 159–161) kan verkliga översättningsuppdrag vara intressanta och motiverande för studenter, men de är inte oproblematiska ur yrkets och yrkeskulturens synvinkel. För det första kan verkliga

uppdrag bidra till prisdumpning om studenter utnyttjas som billig arbetskraft och för det andra råkar lärare inte sällan i intressekonflikter då olika medparter – uppdragsgivare, textmottagare, studenter och översättarkåren – ska beaktas. I stället för att införa verkliga översättningsuppdrag i undervisningen är det enligt Schopp (2002) möjligt att simulera professionell verksamhet genom att undervisning planeras så att det förekommer realistiska och meningsfulla inslag i undervisningen. De är ett redskap som hjälper studenterna att kontextualisera sin översättning.

Även i fråga om bedömning och relation till yrkespraktiken går åsikterna isär. Arango-Keeth och Koby (2003, 118) förespråkar ett närmare samarbete mellan översättarutbildning och översättningsindustri. En något avvikande åsikt om relationen mellan yrkespraktik och utbildning uttrycks av Hagemann (2007, 102) som anser att yrkespraktik som sådan inte kan överföras som modell för undervisningen. Studenterna håller än så länge på att skaffa sig den kompetens som är aktuell i översättningsverksamhet och har inte den kompetens som en yrkesverksam översättare har. Som svar på Hagemanns (2007) syn kan dock påpekas att simulering är lika möjlig vid bedömning som i samband med översättningsuppgifter. Bedömningen kan göras meningsfull och bilden av översättningskompetens dynamisk genom att bedömningssituationer görs så verklighetsnära som möjligt. Om bedömningen går ut på varför studenterna gör som de gör blir bilden mer dynamisk än om enbart översättningar betraktas. I detta fall ses kompetens som socialt uppbyggd och även handlandets kontext är föremål för bedömningen.

Översättningsundervisning äger rum i en universitetskontext som påverkar hur undervisning och inläring kan utformas. Om läraren vill ta vara på autenticitet skapar hon eller han sådana inläringssituationer som är så verklighetsanknutna och realistiska som möjligt. Det är dock diskutabelt i vilken mån undervisning i översättning kan ta vara på autenticitet. Kunskap är nämligen mer eller mindre kontextuell och bunden till verksamheter. Även om simulering är möjlig kan universitetskontexten ändå påverka studenternas förhållningssätt till uppgifterna (se t.ex. Stewart 2008, 3 och Gile 2009, 13). Detsamma gäller för lärare. I vilken mån lärare läser och kommenterar studenternas översättningar som inlärningsprodukter och i vilken utsträckning lärare betraktar översättningar som så kallade prototypiska läsare gör (se avsnitt 3.2.1) hänger ihop med hur läraren tolkar sin kontext. Å ena

sidan kan läraren uppfatta att kontexten utgörs av inläring och undervisning, å andra sidan av professionell översättning.

Sammantaget förefaller det råda något olika uppfattningar om undervisningens autenticitet i motsats till uppfattningar om hur inläring av översättning anses ske. Det som uppfattas något olika är hur inslag från yrkespraktik ska inkluderas i undervisningen. Några förespråkar en nära relation mellan utbildning och yrkespraktik, medan andra är mer moderata i sitt förhållningssätt. Det kan dock också vara fråga om att synpunkterna skiljer sig åt i fråga om tidpunkten för införande av professionella inslag och om arten av professionella inslag i stället för att drag från professionell översättning totalt skulle avböjas.

2.5 Sammanfattande avrundning

Ovan har jag tangerat översättningslärarens arbete genom att ge en liten inblick i översättning som vetenskap och verksamhet. Jag har också reflekterat över översättning som studieämne så att tonvikten har legat på vilka roller översättning har i olika undervisningskontexter och hur den kan undervisas. I det följande sammanfattar jag kapitlet med hänsyn till vad som står i fokus i denna studie, dvs. översättningslärarens kunskapsgrunder, och närmare bestämt den innehållsliga aspekten på kunskapsgrunder.

Översättning som vetenskap och verksamhet utgör primära kognitiva kontexter för översättningsläraren. De fungerar som redskap för läraren för att hon eller han ska förstå vad som menas med översättning, hur man översätter och vilket slags kompetens översättaren behöver. Som bekant går översättning utöver språk som system och bruk. Det som uttrycks på ett visst sätt på ett språk går med andra ord sällan att återge på samma sätt på ett annat språk. I detta fall är det viktigt att känna till syftet med måltexten och att vara insatt i översättningsnormer och -strategier. Om översättningsprocessen dessutom betraktas som helhet, dvs. som en process som börjar med mottagande av uppdrag och slutar med leverans av måltext och som inbegriper olika medaktörer, vidgas även synen på översättningsnormer och översättningskompetens. Översättning handlar om socialt handlande och översättningskompetens ses inte enbart mot bakgrund av språk- och texthantering.

Översättningskompetens definieras vanligen så att den omfattar mer än en kompetens i två språk och två kulturer. Viktiga delar i översättningskompetens anses vara kännedom om professionell översättning och förmåga att kunna aktivera de olika delarna i översättningskompetens. Denna övergripande strategiska förmåga kommer till uttryck i att professionella översättare utgår från helheter och kan medvetet styra sitt förfarande vid översättning. Även transformerande av kunskap och medvetenhet om översättning som socialt handlande träder in. Det som står i texter tas inte för givet och översättaren förstår att det finns olika medaktörer som är inbegripna i översättningsprocessen.

Förutom översättning som vetenskap och verksamhet har översättningsläraren även undervisning som sin kognitiva kontext. Undervisning innebär olika synsätt på inläring, kompetens och handledning. Inläring kan uppfattas såsom utveckling: kunskaperna utvecklas i en viss ordning och undervisningen ska följa denna ordning, så att enkla färdigheter lärs ut före de mer komplexa färdigheterna. Härvidlag betonas den kognitiva aspekten på kompetens och handledning ses eventuellt så att studenterna undan för undan får mer ansvar och att det är först i slutskedet av studierna som en kritisk inställning och emancipatorisk yrkesidentitet förespråkas. Om kompetens dessutom betraktas som en summa av delkompetenser kan översättning som sådan komma i bakgrunden och formell inläring betonas. Vanligen förespråkas att studierna i början präglas av formell inläring och strukturering, medan undervisningen senare kännetecknas av informell inläring och en holistisk syn på kompetens.

Hur översättningsläraren lägger upp sin undervisning i översättning hänger ihop förutom med hur läraren ser på undervisning och inläring också med hur läraren ser på översättning. Läraren kan se på översättning som lingvistisk eller kommunikativ aktivitet, men avsikten kan också vara att handleda studenter i professionellt orienterad översättning och medverka till att studenterna lär sig att tänka och agera som professionella översättare. I detta fall orienterar sig läraren mot översättning som socialt handlande och integrerar drag från professionell översättning i undervisningen. I och med att kontexten fortfarande utgörs av universitet och undervisning innebär det med all sannolikhet att dragen har karaktär av simulering. Vare sig läraren orienterar sig kommunikativt eller professionellt kan man anta att meningsskapande är ett viktigt element i undervisningen. Att skapa mening vid översättningsundervisning innebär att studenterna handleds i att inte ta

för givet det som vid första anblicken förefaller trovärdigt och i att söka begrepp för det som uppstår i samband med översättning.

Översättningslärarens syn på översättning och syn på undervisning kan föras samman till lärarens syn på översättning i undervisningskontext. Förutom översättning och undervisning har översättningsläraren därmed även översättningsundervisning som sin kognitiva kontext. Om de ovan presenterade synpunkterna (se avsnitt 2.4) tas som tecken på hur översättningsundervisning uppfattas präglas undervisning i översättning av sådana synsätt som råder inom pedagogisk och didaktisk forskning i allmänhet. Drag från humanism och konstruktivism i fråga om uppläggning av undervisning och handledning kommer fram. Progression och tätare anknytning till professionell verksamhet förespråkas. Även inslag från kritisk teori kommer i förgrunden. Synpunkterna utgör dock ideal och avspeglas inte nödvändigtvis i det som läraren gör. Det som är avsett som undervisning i professionellt orienterad översättning blir eventuellt något annat. Sammantaget är det fråga om hur läraren förstår undervisning som kontext, dvs. hur läraren i sin syn på undervisning rör sig på ett kontinuum som utgörs av formell, explicit och strukturerad inläring respektive av informell, implicit och naturlig inläring.

I vilken mån översättningslärarens syn kännetecknas av de synsätt som presenteras inom forskningen i översättningsundervisning är värt att uppmärksamma. Lärarens syn på översättning i undervisningskontext kan tas som ett tecken på det underlag som läraren har för sin kunskap och kan relateras till översättning och undervisning som kognitiva kontexter. Dessa aspekter fördjupas i kapitel 6.

3 Att ge respons på studenternas översättningar – en uppgift för översättningsläraren

Översättningslärarens arbete består i att handleda kurser i praktisk översättning. Kurser i praktisk översättning bygger på olika typer av översättningsuppgifter som läraren, läraren och studenterna, eller studenterna skapar. Undervisningen kan utformas på olika sätt, men ett vanligt sätt att undervisa i praktisk översättning är att studenterna översätter enskilt eller i grupp och att översättningsläraren ger skriftlig och muntlig respons på översättningarna. Oberoende av hur läraren ger respons på studenternas översättningar är det övergripande syftet med responsgivningen att ge feedback på studenternas översättning respektive inläring.

Nedan behandlas översättningslärarens responsgivning. Först tar jag upp responsgivning så att jag diskuterar kommentering och bedömning som delar av responsgivningen. Därefter går jag in på översättningslärarens responsgivning. Jag diskuterar lärarens lässituation och belyser både sociala och kognitiva faktorer som är inbegripna när läraren läser och kommenterar studenternas översättningar. Speciell vikt läggs vid syn och föreställningar som underlag för hur läraren närmar sig studenternas översättningar.

Då jag tar upp responsgivning talar jag om kommentering och bedömning skilt för sig. Jag menar dock inte att översättningslärarens responsgivningsprocess kan indelas i tydliga faser och att faserna är likadana oberoende av läraren. För det första kan översättningslärarens responsgivningsprocess knappast betraktas som en linjär process som går från fas ett till fas två. För det andra sammanfaller antagligen kommentering och bedömning hos några lärare, medan de hos andra är åtskilda.

3.1 Responsgivning

I översättningsforskning har översättningar behandlats i samband med forskning om översättningskritik, översättningsspråk och översättningskompetens (se t.ex. House 1997, Mauranen & Kujamäki 2004 och Englund Dimitrova 2005). Översättningar som kommenterade texter har däremot fått mindre uppmärksamhet. Man har behandlat hur översättningslärare kan kommentera sina studenters översättningar (se t.ex. Neunzig & Tanqueiro 2005), men empiriska studier om hur lärare kommenterar studentöversättningar saknas. I motsats till kommentering har bedömning av översättningar diskuterats i något större utsträckning. Perspektivet har å ena sidan varit evaluering av översättningar för didaktiska behov och å andra sidan utvärdering av översättningskvalitet (se också Arango-Keeth & Koby 2003, 119). Även om evaluering för didaktiska behov respektive utvärdering av översättningskvalitet inte är två separata områden har de olika syften och därmed olika fokus.

I och med att den empiriska forskningen om lärarkommenterade översättningar är knapp behandlar jag inledningsvis kommentering på ett allmänt plan. Motiveringen för denna diskussion är förutom att det saknas forskning om hur översättningslärare kommenterar sina studenters översättningar också att jag anser att man kan dra paralleller mellan översättningslärare och andra lärare. Då översättningslärare kommenterar översättningar bildar de troligen kunskap på samma sätt som då skrivlärare kommenterar skrivuppgifter eller då ämneslärare kommenterar studenternas essäer. Allmänna kognitiva färdigheter av typen användning av analogier samt deduktiv och induktiv slutledning förekommer. Det är med andra ord inte bara kunskapsområdet utan också uppgiften att kommentera som är utslagsgivande för kunskapsbildningen. (Se också Smith 2002, 214–215, 223–225.)

Jag inleder genomgången av responsgivningen med att ta upp vad det finns för redskap för kommentering och hur redskapen används. Därefter uppmärksammar jag hur lärare kommenterar studenternas texter och hur de borde kommentera texterna. I fråga om bedömning betraktar jag bedömningens grunder och tillämpningen av grunderna. Innan jag går in på bedömning av översättning i undervisningskontext behandlar jag bedömning som beslutsfattande.

3.1.1 Redskap för kommentering

Lärarkommentarer kan betraktas som en del i en kedja vars syfte är att bidra till studenternas inläring. För att kunna kommentera behöver läraren olika typer av redskap. Redskapen kan vara mer eller mindre abstrakta kriterier för hur uppgiften ska lösas och vilken typ av kunskap studenterna ska visa. Kriterierna kan med andra ord vara intuitiva eller explicitgjorda till exempel i form av rättningsmallar och checklistor (Brown 2001, 15). Konkret kommer kriterierna till uttryck genom det språk och de icke-verbala tecken som används i kommentarerna.

Hyatt (2005) diskuterar lärarkommentarer till uppgifter som gjorts i samband med magisterstudier och behandlar kommentarerna ur tematisk och språklig synvinkel. Tematiskt kan kommentarerna i hans material indelas i sju kategorier av vilka de vanligaste faller under innehållsliga, stilistiska och utvecklingsrelaterade kommentarer. Språkligt diskuterar Hyatt (2005, 349) kommentarerna med hänsyn till maktförhållanden och anser i enlighet med kritisk diskursanalys att användning av imperativ och övriga förpliktelsemodaliteter kan tolkas som uttryck för auktoritet, medan passiv bidrar till att bortse från aktörskap och ansvar. Pronomen kan innesluta eller utesluta beroende på vilken typ av pronomen det är fråga om. I sitt material finner Hyatt (2005, 349) en stark korrelation mellan imperativer respektive förpliktelsemodaliteter och kommentarer till stilistiska och innehållsliga frågor. Stilistik och innehåll kan enligt Hyatt (2005) tolkas ingå i de expertområden över vilka auktoritet utövas. Förutom negativa markörer för maktförhållanden förekommer det dock även positiva kommentarer, som ofta kan saknas i lärarkommentarer (se t.ex. Weaver 2006). Däremot råder det brist på reflektion kring hur absolut studenterna ska ta kommentarerna, dvs. om det är fråga om ogrundade ställningstaganden eller verifierbara fakta (se också Blückert 2010, 116). I motsats till den övergripande normativa bilden av kommentarerna diskuterar Hyatt (2005, 350) dock också några exempel på ett emancipatoriskt sätt att kommentera. Karakteristiskt för dessa kommentarer är att de sätter studenten i fokus: i några fall uppmanas studenter till dialog, vilket innebär att kommentering inte ses som ensidig informationsöverföring från lärare till student, och i andra fall problematiserar responsgivaren de begrepp som hon eller han använder och tar inte för givet att de är bekanta för studenten.

Även Kumar och Stracke (2007) tar upp kommentering utifrån språkbruket i kommentarerna. Som material har de ett utkast till en doktorsavhandling som kommenterats av avhandlingens handledare. Utgångspunkten för analysen är i vilken mån kommentarerna är referentiella, direktiva och expressiva.²⁵ Då forskarna jämför hur antalet olika typer av kommentarer fördelas mellan de kommentarer som skrivits i utkastet och mellan de kommentarer som skrivits separat, kommer det fram att antalet referentiella kommentarer är störst i kommentarer i utkastet, medan den separata kommentardelen domineras av expressiva kommentarer. En annan skillnad är att expressiva kommentarer är knappa i utkastet och direktiva kommentarer i den separata kommentardelen. (Kumar & Stracke 2007, 464–465.) Resultatet är föga överraskande i och med att kommentarer i texten hänförs till konkreta ställen som eventuellt behöver åtgärdas. Därmed blir det relevant med referentiella och direktiva kommentarer. En separat kommentardel kan däremot ge uttryck för responsgivarens helhetsintryck som präglas av beröm och kritik.

Förutom i form av verbala uttalanden såsom ovan kan kommentarerna också ta sig uttryck i olika typer av icke-verbala tecken såsom korrekturtecken. Beroende på utbildningsinstitutionens praxis kan lärare använda gemensamma kommentartecken, men kommentarerna kan också utformas individuellt. Vilka typer av kommentarer som förekommer har forskats i bland annat av Bergman-Claeson (2003), Kronholm-Cederberg (2009) och Blückert (2010). Skrivlärare i olika undervisningskontexter har deltagit i deras studier.

Bergman-Claeson (2003, 15) har undersökt vilka typer av kommentarer tre gymnasielärare i svenska använder då de kommenterar sina elevers texter. I studien indelas lärarkommentarerna i sju huvudkategorier:

- 1) Talhandlingar (påståenden, frågor, utrop och uppmaningar)
- 2) Tilltal och omtal
- 3) Kategoribeteckningar, korrekturtecken och grammatiska termer
- 4) Ändringar, tillskrivningar, strykningar och överskrivningar
- 5) Bågar, pilar, understrykningar och olika slags streck
- 6) Frågetecken
- 7) Betyg

²⁵ Med *referentiella kommentarer* avser Kumar och Stracke (2007) kommentarer som syftar till att informera om redigering, textuppbyggnad och innehåll medan *direktiva kommentarer* är förslag, frågor och instruktioner. *Expressiva kommentarer* har funktionen att berömma, kritisera och framföra en åsikt.

Av lärarna är det två som använder så kallade metaspråkliga kommentarer av typen kategoribeteckningar, korrekturtecken och grammatiska termer, medan en av lärarna avstår från denna typ av kommentarer. Bergman-Claeson (2003, 73) tolkar frånvaron av metaspråkliga kommentarer så att läraren eventuellt berövar eleverna ett verktyg för reflektion då de inte har tillgång till metaspråkliga kommentarer.

Även i Kronholm-Cederbergs (2009, 76, 96–101) undersökningsmaterial ingår lärarkommentarer till gymnasieelevers texter. I studien indelas kommentarerna enligt följande:

- 1) Non-verbal respons
- 2) Korrekturtecken
- 3) Språkkorrigerings
- 4) Verbal respons (uttryck med lärarens egna ord)
- 5) Rätt-tecken
- 6) Sifferbetyg
- 7) Verbal slutrespons

Utifrån undersökningsmaterialet drar Kronholm-Cederberg (2009, 106–107) den slutsatsen att lärarläsaren lägger ner mycket arbete på att läsa, korrigera och bedöma, men att lärarens responsarbete samtidigt kan betraktas som rutinerade skrifthändelser som eventuellt inte bidrar till elevernas nyskapande och kreativitet. Som grund för sitt antagande anger Kronholm-Cederberg (2009) sättet att utforma kommentarerna.

Blückert (2010, 52) har forskat i 17 juridiklärares kommentarer till studenters pm-texter. I sin avhandling hänvisar Blückert (2010, 123–124) till två förteckningar över marginalanteckningar som lärarna i undersökningen hade till sitt förfogande. Marginalanteckningarna nedan är sådana anteckningar som finns upptagna i båda förteckningarna. Förklaringarna inom parentes härstammar från den första förteckningen.

- 1) ! (Uppenbart fel, såsom felstavning, kommaterering eller glömda bokstäver eller skiljetecken.)
- 2) ? (Svårbegripligt eller obegripligt resonemang eller uttryck som bör omformuleras eller förtydligas.)
- 3) Nej!
- 4) Uttr. (Märkligt uttryck. Passar dåligt in i den juridiska tonen.)
- 5) Ordv. (Märkligt ordval. Passar dåligt in i den juridiska tonen.)
- 6) Ordf. (Ordföljd. Meningen bör omformuleras.)
- 7) MB (Meningsbyggnadsfel)
- 8) Logik (Det saknas ett eller flera steg i den logiska tankebanan.)
- 9) Syftn. (Felsyftning)
- 10) Stöd/Källa (Ange stöd för ditt resonemang/dina påståenden.)
- 11) Prep. (Felaktig preposition)

I sin diskussion om olika typer av kommentarer menar Blückert (2010, 254–261) att studenterna kan uppleva vissa metaspråkliga kommentarer av typen frågetecken och *ordval* som för generella om de inte förstår vad som menas med kommentaren och hur texten borde ändras. Därför ställer sig Blückert (2010, 267–269) inte negativt till direkta ändringar och lösningsförslag ifall tydligheten kräver det. Särskilt viktigt är detta i början av studierna.

Bergman-Claesons (2003), Kronholm-Cederbergs (2009) och Blückerts (2010) studier föranleder reflektioner kring lärarkommentarer som system och användningen av systemen. För det första verkar lärarnas kommentering ha likheter oberoende av i vilken undervisningskontext lärarna undervisar. Likheterna kan antagligen förklaras med tradition. Blückert (2010, 124) påpekar nämligen att några av de benämningar som lärarna i hennes och i Bergman-Claesons (2003) undersökning använder är sådana som överförts från lärargeneration till lärargeneration och som finns redan i en skrift från år 1961. För det andra ger forskarna något olika synpunkter på metaspråkliga kommentarer. Å ena sidan kan metaspråkliga kommentarer bidra till studenternas egen reflektion, men de kan å andra sidan också utgöra hinder för studenternas inläring om studenterna inte förstår kommentarerna.

Ett visst system att kommentera kan underlätta arbetet för läraren, men det kan också styra och bidra till mekanisk rättning (Bergman-Claeson 2003, 73; Bailey & Garner 2010, 195). De benämningar som läraren använder skapar lärarens kommenteringspraxis och förutsätter att studenterna har eller skaffar den metaspråkliga kunskap som förståelse av benämningarna förutsätter (Bergman-Claeson 2003, 67; Blückert 2010, 125). Därför är det inte oviktigt vad det är för

kommenteringssystem som läraren använder och vilka benämningar som ingår i systemet. Sammantaget bidrar kommenteringssystemet till hur lärarens kommentarer fungerar och uppfyller sitt syfte.

3.1.2 Lärarkommentarer till studenttexter

Avsikten med lärarkommentarerna är att studenterna ska förstå hur de har lyckats med sin text och vad de kan göra för att åtgärda eventuella problem i sin inläring. Enligt forskningen förverkligas syftet med kommenteringen inte alltid. I undersökningar har det kommit fram att studenterna kan ha svårt att förstå lärarnas kommentarer och att de anser att kommentarerna är för generella eller vaga samt negativa. Kommentarer saknar anvisningar för vidare bearbetning och relaterar inte till bedömningskriterier. (Weaver 2006, 379.) Det finns dock flera faktorer som är inbegripna i hur studenterna tar emot kommentarer och hur lärarna ger dem. Därför är bilden av lärarkommentarer mer mångfasetterad än vad man vid första anblicken tror.

Studenterna kan ha svårt att förstå lärarnas kommentarer i och med att kommentarerna är knappa. Knappa kommentarer är kanske ett medvetet val från lärarens sida och baseras på en pedagogisk idé om att inga direkta förslag ges, utan studenten får möjlighet att tänka själv (Blückert 2010, 267). Studenternas förståelseproblem kan också hänga samman med att lärarna har svårigheter att utforma sina kommentarer. Dels är fenomenen svåra att verbalisera och kan enbart förstås genom deltagande i aktiviteter där tyst kunskap förmedlas (se O'Donovan, Price & Rust 2008, 207). Dels kan läraren sakna begrepp för att beskriva fenomenen (Blückert 2010, 117). Om skriftliga kommentarer följs av muntlig feedback avhjälpas dock problemet: interaktionen mellan lärare och studenter bidrar till gemensam förståelse och studenterna lär sig att förstå till synes otydliga kommentarer. Att lärarna koncentrerar sig på att ta upp det som bryter mot deras förväntningar kan hänga samman med att det normala, dvs. det som fungerar, inte fångar lärarnas uppmärksamhet eftersom de ser det som sin uppgift att påpeka brister. Dessutom beror det på studenten hur negativa kommentarer tas. Ibland jämföras kritik med vägledning och om ingen kritik ges kan studenten anse att ingen vägledning heller getts (Blückert 2010, 136).

Om lärarkommentarer inte fungerar kan det hända att lärares sätt att ge feedback brister. Exempelvis frågar Walker (2009) varför lärare ger så mycket feedback som studenter ändå inte kan använda. Hon menar att lärarnas personliga teorier om inläring och undervisning kan påverka lärarnas sätt att kommentera. Vidare kan eventuella anvisningar för kommentering bidra till lärarnas kommenteringspraxis. (Walker 2009, 76.) Orrell (2006) anser att en orsak till problem med lärarkommentarer kan vara att lärarnas uttalade och praktiserade teorier inte alltid är i samklang då lärarna kommenterar studenternas texter. I sin studie med 16 erfarna lärare i lärar- och sjuksköterskeutbildning kom Orrell (2006) fram till olika typer av skillnader i uttalade och praktiserade teorier. Lärarna sade att de bygger upp sin kunskap om responsgivning samtidigt som de kommenterar i och med att de reflekterar över responsgivningen. Reflektionen syntes dock inte i lärarnas tänkhögt-protokoll. Lärarna ansåg också att feedback är viktig eftersom den vägleder studenter i deras inläring, men endast några lärare gav detaljerad feedback. Övriga punkter som innebar inkongruens mellan uttalade och praktiserade teorier var motivering och uppmuntran av studenter. (Orrell 2006, 444–454.) I linje med Orrell (2006) konstaterar även Montgomery och Baker (2007) att lärarnas uttalade och praktiserade teorier inte alltid överensstämmer. I sin undersökning med 13 skrivlärare fann forskarna att lärarna ansåg sig kommentera mer övergripande drag och mindre grammatik och formalia än de egentligen gjorde. Efter undersökningen var lärarna själva överraskade över resultatet trots att en del också påpekade att övergripande frågor tas upp i samband med undervisningen. (Montgomery & Baker 2007, 86, 92–93.)

Frågan om huruvida kommentarerna fungerar eller inte är komplicerad och kan inte betraktas enbart ur en synvinkel. För det första är det svårt att mäta funktionaliteten i och med att kommentering har olika syften och är temporal. För det andra har lärare och studenter olika färdigheter att ge och ta emot kommentarer. (Price, Handley, Millar & O'Donovan 2010.) I en nyckelposition står studenterna, men de kan som sagt sakna färdigheter. Som studentrelaterade problem har angetts att studenterna inte alltid förstår syftet med feedbacken. De ser inte att de kan tillämpa den feedback som de får på en uppgift i en annan uppgift. Synvinkeln kan också vara instrumentell: studenterna anser inte att det lönar sig att reflektera över feedbacken. Vidare påverkas studenternas förhållningssätt till feedbacken av motivation och emotionella faktorer. (Duncan 2007; Värlander 2008.)

Lärarkommentarer betraktas som viktiga element i inläringen och anses fungera som redskap för en introduktion till den akademiska diskursen (Hyatt 2005, 351). Därför har olika förslag gjorts för att vidga perspektivet på kommentarerna. I stället för att kommunikationen mellan lärare och studenter ska vara en monolog föreslås ett dialogiskt perspektiv, vilket innebär aktivering av studenterna. Bloxham och Campbell (2010) presenterar en modell som går ut på att studenterna inleder dialogen med sina frågor som läraren sedan svarar på i sina kommentarer, och Värlander (2008, 152–153) förespråkar förberedande aktiviteter. Studenterna uppmanas att fundera över varför kommentarer ges, vad som är målet med dem och vilka fördelar de har. Efter funderingarna är studenterna eventuellt mer mottagliga för att ta emot feedback. Förutom förberedande aktiviteter kan också efterföljande aktiviteter användas (se Quinton & Smallbone 2010). Även vikten av att låta studenterna ge feedback anses innebära många fördelar för dialogiciteten. För det första är studenterna ofta bättre på att ge förklaringar på ett förståeligare sätt än lärarna och studenterna ser alternativa lösningar då de ger feedback till varandra. För det andra är det ibland lättare att ta emot kritik från sina medstudenter än från lärare. (Värlander 2008, 151.)

Som framgår ovan behöver studenter och lärare ökad medvetenhet om feedback respektive inläring och undervisning. Uppgiftsrelaterad kunskap är viktig för studenter så att de förstår vad utförande av en uppgift går ut på samt vilken kvalitet och vilka kriterier som gäller. Därtill behöver de relevant tyst kunskap. (Sadler 2010.) Överlag anser Sadler (2010) att det inte räcker med att studenterna får information om sina prestationer utan också anvisningar för vad som kan göras för att råda bot på eventuella brister. Förutsättningen för att studenterna ska kunna dra nytta av denna information är dock att de själva kommer till insikt om på vilket sätt den egna prestationen avviker från det förväntade (se t.ex. Lindström 2007, 16).

Ibland har frågan väckts om det går att kommentera texter utan att bedöma dem. Kommentering innebär ställningstaganden och kan därmed karakteriseras som värdering av texter. Såsom textproduktion är präglad av att skribenten överväger, accepterar och förkastar är det också troligt att den som kommenterar har en värderande syn på texten. Att bedöma och eventuellt ge ett vitsord är dock antagligen en mer medveten process som förutsätter reflektion över bedömningens grunder.

3.1.3 Bedömningens grunder

Ett vanligt kriterium för bedömning är att den ska vara tillförlitlig. Bedömningens tillförlitlighet innebär att bedömningen ska vara valid och reliabel. Med validitet avses i vilken mån man bedömer det som man avser att bedöma, och reliabilitet hänför sig till i vilken omfattning resultaten är konsistenta och kan upprepas. Reliabiliteten minskar till exempel om bedömaren ger olika bedömning för lika bra prestationer. (Tarnanen 2002, 52; Härmälä 2008, 90–91.) Validitetsbegreppet kan också betraktas med tanke på vilken funktion bedömningen har. Funktion innebär hur resultaten påverkar våra uppfattningar om vad som bedöms och hur samt vad bedömaren gör med resultaten. (Messick 1989, citerad i Härmälä 2008, 91.) Messicks uppfattning (1989) är därmed mer vidgad än den traditionella föreställningen om validitet.

Ett annat kriterium för bedömning är att bedömningens syfte uppfylls. I undervisningssammanhang är bedömningens syfte att främja inläring och ta fasta på inlärares kunskaper: man talar om klassrumsbedömning och testbedömning (Tarnanen 2002, 48–49). Det som är typiskt för klassrumsbedömning är att den är prestationsbaserad och bidrar till formativ kunskap om inläring. Klassrumsbedömning kan dock också medföra summativ kunskap och ge bedömningsunderlag för kunskapsmätning. Detta betyder att klassrumsbedömning och testbedömning inte är varandras motsatser och att klassrumsbedömning också kan innefatta testbedömning. (Tarnanen 2002, 49–51.)

Förutom bedömningens tillförlitlighet och syfte är också bedömningssätten viktiga. Vanligen görs en skillnad mellan normbaserad respektive kriteriebaserad bedömning. Kriteriebaserad bedömning betyder att bedömningen görs i relation till fördefinierade kriterier, medan normbaserad bedömning innebär att bedömningen baseras på att inlärares rangordnas. Bedömningen visar med andra ord inte att inlärares nått en viss kompetens utan att hon eller han befinner sig inom ett visst intervall jämfört med övriga inlärare. (Härmälä 2008, 96.) Även om så kan förefalla betyder normbaserad bedömning dock inte att kriterier inte används utan att de kan vara underförstådda och grundas på bedömarens erfarenhet. I ett första skede tar bedömaren ställning till prestationernas acceptabilitet och i ett andra skede jämförs inlärares prestationer med varandra och prestationerna rangordnas. (Se också Campbell & Hale 2003.) Samma fenomen kan exemplifieras med analytisk

respektive holistisk bedömning (se t.ex. Tarnanen 2002, 78–79), dvs. att kriterierna är mer eller mindre direkt uttalade.

Inom översättningsforskning har bedömningen tagits upp av bland annat Campbell och Hale (2003) samt Waddington (2004). Campbell och Hale (2003) diskuterar begreppen reliabilitet, validitet och norm- respektive kriteriebaserad bedömning och efterlyser mer diskussion kring begreppen. Waddington (2004, 30–31) reflekterar över validitet och reliabilitet och prövar två hypoteser om bedömningens tillförlitlighet. Den första hypotesen går ut på att felanalys och analytisk bedömning är tillförlitligare än mer holistiska sätt att bedöma översättningar. Grunden för hypotesen är att felanalys är utbredd inom översättarutbildning. Den andra hypotesen innebär att översättningens kvalitet kan bedömas mer exakt om felanalys kombineras med holistisk bedömning. Waddington (2004, 31) sökte stöd för hypoteserna genom ett experiment där 64 studenter översatte en text och fem bedömare granskade översättningarna. Utifrån resultaten kunde Waddington (2004, 34) bekräfta hypoteserna. Felanalys som bedömningssätt är mer reliabel än mer holistiska sätt att bedöma och en kombination av felanalys och holistisk bedömning bidrar till att översättningar kan bedömas mer exakt.

Ingen bedömning sker utan grunder även om de inte explicit görs. Grunderna kan formuleras i konkreta bedömningsmodeller som tar fasta på vad det är som bedöms och hur. Dessa frågor är knutna till vad bedömningen relateras till, dvs. vad som är den teoretiska utgångspunkten för bedömningen.

3.1.4 Bedömningsmodeller

Enligt Colina (2008, 100) kan bedömning av översättningar betraktas mot bakgrund av olika teoretiska utgångspunkter. Utgångspunkterna konkretiseras i bedömningsmodeller. Nedan går jag in på två utgångspunkter och två bedömningssätt. Jag använder funktionalitet och översättningsnormer som utgångspunkter och diskuterar hur kriteriebaserad bedömning och normbaserad bedömning har tillämpats i samband med utgångspunkterna. De modeller som

behandlas härstammar från Colina (2008) och Waddington (2004)²⁶. Först diskuterar jag funktionalitet som teoretisk utgångspunkt och ger exempel på kriteriebaserad bedömning. Därefter går jag in på översättningsnormer som teoretisk utgångspunkt och presenterar normbaserad bedömning. I samband med att jag tar upp modellerna diskuterar jag vad som enligt dem är det som ska bedömas och hur.

Som framgår av avsnitt 2.1 präglades översättningsforskning på 1980-talet av den så kallade kulturella vändningen, vilket innebar att en funktionell och målkulturinriktad syn på översättning utbreddes sig. Karakteristiskt för den funktionella synen var betoningen av skopos, dvs. textens avsedda funktion i målkulturen. Då funktionalitet och skopos betraktas är det först och främst intratextuell koherens som är av vikt. Detta betyder att måltexten ska vara i samklang med den avsedda funktionen i målkulturen. Intertextuell koherens, dvs. relationen mellan källtext och måltext, är däremot av andra rang. (Nord C. 1997, 30–33.) Ytterligare präglas den funktionella synen av att översättning uppfattas som kommunikativ och textuell aktivitet: texter skapas som resultat av en interaktion mellan olika aktörer. Funktion uppstår med andra ord inte utifrån lingvistiska tecken utan skapas av och för textmottagaren. (Nord C. 1997, 31, 125.)

Colina (2008) säger sig utgå från ett funktionellt-pragmatiskt synsätt på bedömning av översättningar. Funktionalitet fungerar dock inte som ett övergripande bedömningskriterium i Colinas (2008) modell så att översättningar enbart skulle betraktas mot bakgrund av hur de fungerar i den avsedda målkontexten. I stället indelar Colina (2008) funktionaliteten och den pragmatiska aspekten i fyra bedömningskriterier. Bedömningskriterierna är: 1) hur lämplig översättningen är funktionellt och textuellt, 2) hur det icke-fackspråkliga innehållet realiseras i översättningen, 3) i vilken mån översättningen är målspråkligt lämplig och 4) hur det fackspråkliga innehållet och terminologin realiseras i översättningen. Det som enligt Colina (2008, 105–106) är avgörande är hur bra översättningen exemplifierar sin genre och den textfunktion som uttrycks i uppdraget. Beroende på genren poängteras bedömningskriterierna sedan olika. Vid översättning av reklamtexter är funktionell och målspråklig lämplighet viktiga, medan det vid

²⁶ Modellen har ursprungligen skapats av Hurtado Albir (se Hurtado Albir 1995, citerad i Waddington 2004, 29), men jag talar om Waddingtons modell eftersom jag ser på hur Waddington har tillämpat modellen.

översättning av juridiska texter är realisering av det icke-fackspråkliga och det fackspråkliga innehållet som betonas.

För att kunna bedöma hur funktionella och pragmatiska översättningar är har bedömaren enligt Colinas modell (2008) förutom fyra bedömningskriterier också 3–5 kriteriebeskrivningar per bedömningskriterium att operera med. Översättningar bedöms sedan så att de betraktas mot bakgrund av bedömningskriterierna och kriteriebeskrivningarna. Beroende på vilken kriteriebeskrivning som enligt bedömaren bäst motsvarar översättningen väljer bedömaren någon av beskrivningarna. Det är först efter att bedömningen har gjorts som beskrivningarna förses med numeriska värden och översättningens lämplighet kan konstateras.

Den del av modellen som belyser det enligt Colinas (2008) åsikt viktigaste bedömningskriteriet, dvs. den funktionella och den textuella lämpligheten, belyses nedan. Kriteriebeskrivningarna i modellen ger uttryck för olika nivåer av lämplighet så att beskrivningen högst uppe antyder att översättningen inte kan anses vara funktionellt och textuellt lämplig, medan beskrivningen längst ner innebär att översättningen kan betraktas som lämplig.

Tabell 2. Modell för bedömning av översättningar (efter Colina 2008)

Beskrivningar av kriterier för funktionell och textuell lämplighet
Översättningens mål, syfte, funktion och målgrupp ignoreras. Texten har översatts utan att textuella enheter, syfte, genre, målgrupp el.dyl. har beaktats.
Den översatta texten beaktar sitt syfte och sin målgrupp i någon mån, men saknar några viktiga aspekter (förbiser formalitetsgrad eller vissa av måltextens funktioner).
Den översatta texten kan sägas uppfylla kraven med hänsyn till mål, syfte och målgrupp i någon mån, men inte så bra som den kunde i relation till uppdraget.
Den översatta texten uppfyller exakt kraven med hänsyn till mål, syfte, funktion (informativ, expressiv, övertygande) och målgrupp (även formalitetsgrad etc.).

Då Colinas (2008) modell relateras till sin teoretiska utgångspunkt återspeglar den några av de drag som anses vara viktiga i funktionell översättning: syfte, funktion och målgrupp fungerar som bedömningspunkter. Däremot beror det på genren hur modellen ska tillämpas. Med andra ord verkar intratextuell koherens inte alltid vara viktigast. Vidare ger Colinas (2008) modell upphov till två typer av antaganden. För det första verkar bedömning av översättningar innebära bedömning av både process och produkt även om det är produkter som enligt Colina (2008) ska bedömas. Detta

framgår av användningen av verb i kriteriebeskrivningarna (*har översatts/was translated*). Det är förståeligt att processen kommer till uttryck därför att det inte finns någon produkt utan process och att en viss typ av process anses leda till en viss typ av produkt. Bedömning av översättningar sker eventuellt på olika plan så att bedömaren bildar sig en uppfattning om en översättning utifrån översättningen som sådan och den process som kan finnas bakom produkten. För det andra förefaller det som om skillnaderna mellan de olika nivåerna uttrycks genom formuleringar av typen *utan att ... har beaktats (without considering)* och att kraven uppfylls *i någon mån (gives some consideration to)* eller *exakt (accurately)*. För bedömaren återstår att fundera över vad som menas med beskrivningarna och hur de kan tillämpas i relation till översättningar. Det är som sagt beskrivningarna som står bedömaren till förfogande. Det är först senare som beskrivningarna omvandlas till numeriska värden.

Förutom från den funktionella utgångspunkten kan bedömning av översättningar också betraktas med hänsyn till översättningsnormer. I översättningsforskning förknippas översättningsnormer med systemteoretiska ansatser (se Munday 2012, 164), men generellt sett är översättningsnormer inblandade i all bedömning i och med att man med dem söker svar på frågan hur man ska översätta. Normerna reglerar dels vad som förväntas av översättningar, dels vad som förväntas av översättarens översättningsprocess. Översättningsnormerna är därmed å ena sidan produktnormer och textuella normer och å andra sidan processnormer och yrkesetiska normer. Textuellt tar översättningsnormerna fasta på hurdan relation det finns mellan källtexter och måltexter och hur acceptabla måltexterna är. Måltexternas innehållsliga och målspråkliga acceptabilitet i den avsedda kontexten står med andra ord i fokus. Då funderar man över vad som är rätt och fel, bra och dåligt samt fint och fult. Medan rätt och fel ansluter sig till kodifierade normer är bra och dåligt respektive fint och fult mer situationsbundna och baseras på uppfattningar om vad som är lämpligt i vissa situationer (Westman 2001, 143–161; Svanlund 2005, 21). Normer som inte har med riktighet att göra är ofta svåra att motivera och hitta informationskällor om. Jämfört med språkriktighetsnormer präglas exempelvis textnormer av att de är bundna till särskilda genrer eller till och med institutioner och arbetsplatser. Vidare är de relativa och starkt situationsanpassade. (Josephson 2006, 6, 8.)

I översättningssammanhang undviker man att tala i termer av rätt och fel även om begreppet översättningsfel existerar. Flera forskare påpekar att begreppet fel är relativt och att det i stället kunde vara bättre att tala om binära och icke-binära fel respektive språkfel och översättningsfel (se t.ex. Pym 1993, 102 och Waddington 2006, 68). Medan binära fel är sådana fel där man faktiskt kan säga att något är fel, är icke-binära fel sådana fel där det är fråga om lämplighet och där bedömarens subjektiva inställning spelar en större roll. Översättningsfel avviker från språkfel genom att de ingår i översättningsprocessen och inbegriper två språk och två kulturer. Syntaktiska och lexikala brott mot målspråkliga system ska därmed inte klassificeras som egentliga översättningsfel. (Nord C. 2010, 179.) Frågan är dock i vilken mån skillnaden mellan binära och icke-binära fel kan upprätthållas. Det som talar mot att upprätta skillnaden är att det med all sannolikhet finns fall där det är svårt att säga till vilken kategori felet hör. Det som däremot talar för att upprätthålla skillnaden är det faktum att olika fel gör att texter uppfattas olika. Waddington (2006, 71) konstaterar att sådana fel som påverkar övriga partier i en översättning tenderar att ha en mer negativ inverkan på hur en översättning bedöms än enstaka språkfel. Melin (2006, 7) anser att stavfel påverkar textförståelse och sänker förtroendet för texten. Texter som utan stavfel bedöms som väl skrivna bedöms med negativa omdömen om de förses med några skrivfel.

Då översättningsnormer tas som teoretisk utgångspunkt kan Waddingtons (2006, 68) modell exemplifiera en modell där brott mot textuella översättningsnormer utgör underlaget för bedömningen. Modellen utgår från felanalys och konkretiseras i tre felkategorier samt en kategori med lyckade lösningar. Felkategorierna är: 1) olämplig överföring som påverkar förståelsen av källtexten, 2) olämplig överföring som påverkar målspråket och 3) olämplig överföring som påverkar antingen källtextens huvudfunktion eller andra funktioner. Förutom på felanalys går Waddingtons (2006) modell också ut på att bedömaren gör en analys av vilken inverkan de olika felen har på översättningens kvalitet. Först avgör bedömaren vilken typ av fel det är fråga om. Om betydelseöverföringen påverkas är det fråga om översättningsfel. Därefter bedöms graden av inverkan, vilket innebär att bedömaren ger olika antal minuspoäng beroende på hur stora partier i källtexten som påverkas av bristfällig betydelseöverföring. (Waddington (2006, 68.) Med andra ord ska bedömaren vid varje feltyp göra en skillnad mellan svåra och lindriga

fel och poängsätta felen med en eller två minuspoäng. Förutom minuspoäng kan bedömaren dock också ge pluspoäng för bra och ovanligt bra lösningar.

Waddington (2006, 68) kallar sin modell analytisk och anknyter den till analytiska och normbaserade bedömningsmodeller i motsats till holistiska och kriteriebaserade modeller. Modellen anges i tabell 3.

Tabell 3. Modell för bedömning av översättningar (efter Waddington 2006)

Felkategori	Exempel på feltyper	Poäng vid bedömning
Olämplig överföring som påverkar förståelsen av källtexten	<i>Contresens, faux sens, nonsens</i> , tillägg, utelämnning, oproblematiserade extralingvistiska hänvisningar, betydelseförlust, olämplig språklig variation	-1/-2
Olämplig överföring som påverkar målspråket	Avstavning, grammatik, lexikala uttryck, text, stil	-1/-2
Olämplig överföring som påverkar förmedling av antingen källtextens huvudfunktion eller andra funktioner	Inga exempel	-1/-2
Bra lösningar, ovanligt bra lösningar på översättningsproblem	Inga exempel	+1/+2

Då Waddingtons (2006) modell relateras till översättningsnormer liksom de som presenterats ovan, återspeglar modellen de textuella aspekter som spelar in vid bedömning, dvs. hur acceptabel måltexten är och hurdan relationen mellan källtext och måltext är. Dessutom graderas felen i och med att bedömaren har att bedöma vilken inverkan de olika felen har. Mot bakgrund av vad som anses vara viktigt vid bedömning av översättningar föranleder Waddingtons (2006) modell två antaganden. För det första är det åtta feltyper som står till förfogande då måltexter jämförs med källtexter. Vid jämförelse med målspråkets normer är antalet feltyper däremot fem. Av denna skillnad att döma hänger bedömning av översättningar mer samman med att man beaktar innehållslig acceptabilitet än tar ställning till målspråklig acceptabilitet.²⁷ För det andra står bedömaren inför en annan typ av uppgift än om bedömaren använder Colinas (2008) modell. Medan Colina (2008)

²⁷ Orsaken till att innehållslig acceptabilitet betonas kan också vara att modellen används vid bedömning av studenters översättningar. Härvid vill man kanske beakta i vilken mån studenterna har förstått källtexten.

utgår från holistiska beskrivningar och bedömaren får tolka beskrivningarna, gäller det för den bedömaren som utnyttjar Waddingtons (2006) modell att avgöra vilka som är källtextbundna respektive måltextrelaterade fel och hur felen kan placeras i de kategorier som Waddington (2006) föreslår. Därtill kommer frågan om hur felen ska viktas, dvs. hur de ska poängsättas. I och med att poängskalan dock inte uppvisar någon stor variation har bedömaren närmast att fundera över skillnaden mellan svåra och lindriga fel respektive mellan bra och ovanligt bra lösningar.

Sammantaget är det karakteristiskt för de ovan presenterade modellerna att måltexter relateras dels till målspråkliga normer och målkulturer, dels till källtexter och de kulturer där källtexter tillkommit. Måltexterna anses därmed hänga ihop med båda språken och kulturerna. Förespråkare för den funktionella skoposteorin inriktar sig övervägande mot måltexter och de sammanhang där måltexterna används. Vid bedömning av måltexter innebär detta att bedömaren utgår från översättningsuppdraget och jämför måltexten med det. Först efter denna jämförelse granskar man eventuellt måltexten i relation till källtexten. Förespråkare för textuella översättningsnormer som teoretisk utgångspunkt kan däremot inte sägas prioritera vare sig måltexter eller källtexter. Då de konkreta bedömningsmodellerna dock beaktas, förefaller Colinas (2008) modell inte absolut förutsätta att måltexter och intratextuell kongruens ska prioriteras. Waddingtons (2006) modell ger å sin sida en antydning om att betoningen ligger på innehållslig acceptabilitet.

Det blir oklart i båda modellerna i vilken mån bedömaren ska kunna explicitgöra den helhetsstrategi som översättaren valt och som eventuellt bidrar till att översättarens taktiker och lösningar på ett lokalt plan kan försvaras. Även om måltextens funktion beaktas i båda modellerna, sägs det ingenting om huruvida bedömaren ska ta ställning till vad översättaren i sin helhet har gjort och varför. I vanliga fall strävar översättaren efter att skapa sådana måltexter som motsvarar målspråkliga normer. Ändå kan måltexterna karakteriseras som föga lämpliga om de av en eller annan orsak inte motsvarar läsarens förväntningar. Om det oväntade inte består av ovanliga uttryckssätt, textkonventioner och idéer som kan försvaras med hänsyn till översättningsuppdrag och översättningsstrategi kan det vara svårare att ta fasta på varför måltexten som helhet inte är lämplig. Bedömaren har kanske en känsla av att något inte stämmer men lyckas ändå inte komma på orsaken till sin känsla. Hur bedömaren hanterar situationen hänger samman med hur bedömaren

förstår sin uppgift som bedömare och på vilka grunder bedömaren fattar beslut i bedömningsprocessen.

3.1.5 Bedömning som beslutsfattande

Ur psykologisk synvinkel kan bedömning beskrivas som beslutsfattande och skildras som process med olika faser och varierande aktiviteter. Processen går ut på att beslutsfattaren upptäcker problem och undersöker olika alternativ för att lösa problemen. Då alternativen har avvägts och utvärderats väljer beslutsfattaren ett av alternativen och förkastar de övriga. Till slut bekräftas valet. Processen verkar enkel, men den präglas av att de olika faserna överlappar och att beslutsfattaren agerar på två plan. Dels befinner sig beslutsfattaren i en konkret situation och avväger mellan olika alternativ. Dels reflekterar hon eller han över sitt agerande och uppmärksammar sina värderingar och önskemål. (Karlsson 1989, 60; Klaczynski, Byrnes & Jacobs 2001, 227.)

Inom översättningsforskning har bedömning som beslutsfattande inte rönt något stort empiriskt intresse. Förutom tänka-högt-studier om översättningsprocessen finns det enstaka studier om textgranskarens och -bedömarens beslutsfattande, medan översättningslärarens beslutsfattande har fått föga uppmärksamhet. I motsats till översättningsforskning har lärarens beslutsfattande dock tagits upp i skrivforskning. I och med att studier om textgranskarens och -bedömarens samt skrivlärarens beslutsfattande bidrar med vidgade perspektiv på hur översättningslärarens bedömning av översättningar kan uppfattas är de värda att notera.

I sin översikt konstaterar Mossop (2007) att de empiriska studier som har gjorts om textgranskning väcker frågor som framtida forskning eventuellt kan svara på. Exempelvis kommer det fram att en jämförande granskning där granskaren har både källtext och måltext till sitt förfogande ger bättre resultat än enbart enspråkig textgranskning. Den förbättrade textkvaliteten gäller inte bara exakthet utan också läsbarhet och språklig korrekthet samt lämplighet. Resultatet baseras dock på en enda undersökning, vilket betyder att långtgående slutsatser inte kan dras. En annan fråga som kommer upp är i vilken mån textgranskare hittar de fel som orsakar större problem och i vilken omfattning de bara korregerar ett stort antal mindre fel. Detta

hänger samman med den kunskap som krävs av textgranskaren. Mossop (2007) påpekar att även vana textgranskare i samband med tekniska texter kan hålla sig till lexikal nivå trots att textuell nivå och jämförelser med texten i övrigt kunde ge bättre resultat. Överlag är textgranskningens kvalitet ett tema som diskuteras i flera av studierna.

I sin undersökning jämförde Colina (2008) hur tvåspråkiga, språklärare och översättare bedömer översättningar. På basis av studien antar Colina (2008, 121) att reliabel bedömning har att göra med metaspråklig medvetenhet, medvetenhet om professionella normer och formell kompetens att skriva både på käll- och på målspråket. De två grupper som enligt hennes undersökning förefaller ha sådana egenskaper är språklärare och översättare. Avgörande är dock inte till vilken grupp bedömaren hör utan vad för kompetenser bedömaren har: alla lärare har inte metaspråklig medvetenhet och alla översättare har inte kunskap om professionella normer.

Tarnanen (2002) konstaterar att lärarens bedömning som läs- och beslutsprocess omfattar flera varseblivningar och beslut som kan vara sinsemellan motstridiga och tidsmässigt överlappande. Vidare anser hon att bedömaren som läsare är en enda person men att bedömaren kännetecknas av flera läsartyper. Bland läsarterna kan man skilja mellan medveten expert, tvivlande bedömare och irrationell läsare. Läsarterna kan betraktas utifrån tre dimensioner: kollektivism–individualism, expertis–irrationalism och kunskapsmässig säkerhet–emotionell säkerhet. Vid bedömning är det sålunda inte enbart individen som fattar beslut utan beslutsfattande påverkas av bakomliggande kollektiva uppfattningar med sina normer och värderingar. (Tarnanen 2002, 116, 227–228.)

Tarnanen (2002) baserar sina uppfattningar på en studie av 17 bedömare som bedömde andraspråksskribenters texter. Enligt Tarnanen (2002) relaterar expertis vid bedömning till kollektivism och kunskapsmässig säkerhet, medan irrationalism har samband med individualism och emotionell säkerhet. Karakteristiskt för expertis är därmed att en expertbedömare baserar sitt agerande på kollektiva uppfattningar och handlar medvetet: bedömaren analyserar texter ur språklig synvinkel, kritiserar bedömningskriterier eller reflekterar över bedömningens tillförlitlighet. Dessutom har bedömaren förmåga att ifrågasätta sina egna praktiker, motivera sitt handlande och begrunda sina val på basis av sitt yrkesspråk. Argumenteringen verkar också säker i och med att den baseras på de texter som ska bedömas eller på grundad

kunskap i övrigt. Expertens säkerhet är då kunskapsmässig säkerhet. Att experten är säker betyder dock inte att bedömningen är fri från irrationalism och emotioner. Tvärtom kan irrationella aspekter och emotioner träda fram i sådana situationer där bedömaren är trött eller blir irriterad över den text som ska bedömas. Till skillnad från en irrationell läsare hanterar experten dock situationen i och med att hon eller han är medveten om dessa faktorer på samma sätt som bedömaren är medveten om sina egna preferenser och prioriteringar. I vilken mån en bedömare utövar makt och är expert hänger därmed samman med hur medveten bedömaren är om sitt agerande och hur kunnig och motiverad hon eller han är att kontrollera det. (Tarnanen 2002, 187–189, 223, 228–231.)

Sammantaget föranleder studierna ovan följande antaganden om översättningslärarens beslutsfattande vid bedömning av översättningar. Att bedöma översättningar är att avväga mellan olika alternativ och att bestämma sig för ett av alternativen. Vad det är som inverkar på valet av ett visst alternativ kan komma i skymundan om Mossops (2007) översikt tas som utgångspunkt. Det är inte alltid klart om läraren uppmärksammar det som ur måltextläsarens synvinkel är relevant utan läraren kan fästa sig vid lätt iakttagbara detaljer som med tanke på måltextens syfte dock är av mindre vikt. Som exempel kan nämnas att läraren vid facktextöversättning låter bli att ta hänsyn till fackbegrepp och koncentrerar sig på att språkbruket i allmänhet är korrekt. Lärarens agerande kan bland annat hänga samman med omedvetenhet dels om facktextöversättning, dels om sitt eget handlande. Såsom mellan skrivlärare kan man också tänka att det varierar mellan översättningslärare i vilken mån lärare handlar individuellt och emotionellt säkert respektive i vilken utsträckning lärare har tillägnat sig kollektiva uppfattningar och kunskapsmässig säkerhet.

Studierna ovan tar fasta på hur textgranskare och -bedömare samt skrivlärare granskar och bedömer texter. I motsats till att det inte finns rikligt med empiriska studier om hur översättningslärare hanterar sina studenters översättningar har bedömning av översättning i undervisningskontext diskuterats livligt från andra synpunkter.

3.1.6 Bedömning av översättning i undervisningskontext

Då översättningslärare läser sina studenters översättningar kan de möta sådant som avviker från deras förväntningar. I sin tolkning av vad det avvikande är och hur man som lärare tar ställning till de avvikande inslagen i översättningarna har lärare sin syn på översättning och bedömning att utgå ifrån. Även synsätten och perspektiven inom forskningen är viktiga. Bland annat kan bedömning av översättning som inlärningsprocess och bedömning av översättningar som produkter av översättningsprocessen nämnas.

Uppfattningarna om bedömning av inlärningsprocessen verkar vara samstämmiga. Studentens aktiva roll i bedömningsprocessen betonas. Vidare påpekas vikten av samarbete studenterna emellan. Kiraly (2000, 157) till exempel anser att det är viktigt att studenterna får samarbeta även i provförhållanden. Dessutom menar han att omarbetning och revidering av översättningar gärna får införas i undervisningen. Kelly (2005a) hävdar att översättningsuppgifter inte nödvändigtvis är de effektivaste metoderna att samla kunskap om studentens inlärn timer. Om läraren vill beakta någon del av studentens översättningskompetens brukar översättningsuppgifterna innehålla för många variabler för det ändamålet. Därför kan andra typer av uppgifter användas. Som exempel nämner Kelly (2005a) att översättningsuppgifter används för en analys av hurdan informationssökning uppgifterna förutsätter utan att någon översättning nödvändigtvis görs. (Kelly 2005a, 134–135.) Även Lee-Jahnke (2005, 128) menar att enbart översättningar som sådana inte alltid är det bästa redskapet för att bedöma kunskaper, utan översättningarna kan gärna kompletteras med en uppgiftsspecifikation (Lastenheft) och självvärdering.

I motsats till bedömning av inlärn timerprocessen påkallar bedömning av översättningar som produkter motstridiga synpunkter. En del forskare anser att traditionell bedömning med felanalys är föga lämplig, medan andra förespråkar felanalys. Det förefaller som om forskarna har olika åsikter om vad det är som bedöms och hur bedömningen ska gå till. Kelly (2005a, 140) förkastar traditionell felanalys som bedömningssätt. Felanalys går enligt henne ut på att det är översättningar som produkter som bedöms och att vikt läggs vid vad studenterna gör fel i stället för vad de gör rätt. Dessutom är bedömningen tidskrävande och komplicerad i och med att de olika feltyperna måste beaktas skilt för sig. Kelly

(2005a, 141–142) rekommenderar i stället att läraren skapar översättningsuppgifter med inlärningsmål och att översättningarna sedan bedöms utifrån hur inlärningsmålen nåtts. En annan synvinkel företräds av C. Nord (2010, 178–182). Hon menar att studenternas kunskaper kan bedömas på basis av översättningarna och att bedömningen kan utgå från feltyper.

Kussmaul (1995) tar upp frågan om vad översättningslärare bedömer då de bedömer översättningar. Han anser att bedömning av studenternas översättningar och ställningstaganden till studenternas inläring ska hållas isär. Då lärare anlägger ett kommunikativt perspektiv tänker de inte på studenten som har gjort översättningen utan beaktar texten som sådan. Därmed förstår Kussmaul (1995, 130) att bedömning av översättningar går ut på att konstatera hurdan översättningen är. Ställningstaganden till studentens inläring kallar Kussmaul (1995, 130) däremot för diagnosticering, som innebär att läraren funderar över varför översättningen ser ut såsom den gör. Då kommer studentens inlärningsprocess i förgrunden. Om läraren anlägger ett kommunikativt perspektiv på bedömning framhävs kvaliteten på översättningen. Om diagnosticering står i fokus läggs vikt vid inlärningsaspekten.

Som framgår ovan ger diskussionen om bedömning av översättning i undervisningskontext en antydning om hur inläring av och undervisning i översättning uppfattas. I ställningstagandena förekommer drag av moderna inläringsteorier (se t.ex. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194–236). Bedömning ses som en del av inläring med betoning på processer varvid studenternas aktiva insats poängteras. Det finns dock också tecken på att samstämmighet inte råder på alla punkter. Avvikande åsikter uttrycks om bland annat vad det är som bedöms och hur. Sammantaget hänger de olika åsikterna ihop med hur man ser på översättning i undervisningskontext, dvs. i vilken mån det är översättning som prioriteras och i vilken utsträckning det är inläring och undervisning som kommer i förgrunden. Även frågan om lärarens och studentens roller blir relevant. Allt detta kommer till uttryck i översättningslärarens respons på sina studenters översättningar.

3.2 Översättningslärarens responsgivning

Översättningslärarens responsgivning kan relateras till bedömning som beslutsfattande (se avsnitt 3.1.5). Om paralleller dras mellan responsgivning och

beslutsfattande innebär översättningslärarens responsgivning kognitiva processer av olika slag. Dels är det fråga om avvägande mellan olika alternativ, dels om val av alternativ och bekräftelse av valet. Därtill kan responsgivning tänkas äga rum på olika plan. Läraren hanterar en konkret översättningsuppgift men har sina tidigare erfarenheter och förväntningar att bygga sina mer generella reflektioner på.

Ur processens synvinkel inleds översättningslärarens responsgivning vanligen med läsning. I och med att lärarens läsning påverkar hur responsgivningen utformas är det skäl att uppmärksamma lärarens lässituation. Jag diskuterar lärarens lässituation med hänsyn till det som har skrivits om lässituationer och skrivlärarens läsning. Jag drar också paralleller mellan översättningslärare och andra professionella läsare såsom översättare, textgranskare och textbedömare. Kännetecknande för professionella läsare är att de i ideala fall har ett syfte med sin läsning och detta syfte påverkar läsningen.

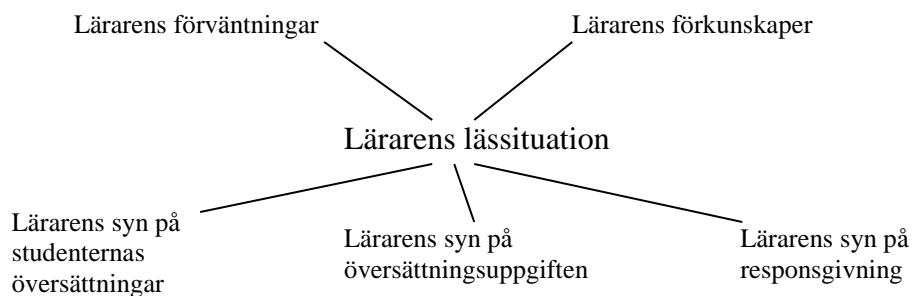
Av allt att döma relaterar översättningslärarens responsgivning till hur läraren ser på översättning och undervisning. Avslutningsvis uppmärksammar jag därför hur översättning och undervisning kan utgöra underlag för lärarens responsgivning. Utifrån språk- och översättningsforskning samt pedagogisk forskning skapar jag ramar för hur översättning och undervisning anknyter till lärarens responsgivning.

3.2.1 Översättningslärarens lässituation

Som bekant kan en och samma text läsas på olika sätt. Josephson och Melander (2003, 130–131) talar om läsarter, tolkningsgemenskaper och lässituationer. Med läsart avses de ramar som styr läsningen av en text. Ramarna är avhängiga av den tolkningsgemenskap som delar uppfattningar om vad som är en lämplig läsart. Medan tolkningsgemenskap är ett kulturspecifikt sätt att förklara olika läsares förhållningssätt till texter, är lässituation en mer individuell aspekt på läsning och tar fasta bland annat på att läsning kan ingå i aktiviteter där läsning bara är en del. Exempel på detta är läsning av recept vid matlagning eller läsning av förpackningstexter vid matköp. Denna typ av läsning kan vara handlingsanvisande som vid recept eller etiketterande och sorterande som vid förpackningstexter. (Josephson & Melander 2003, 130–131, 135–137.)

Begreppet läsart utgår från en modelläsare eller prototypisk läsare som antas läsa på ett visst sätt beroende på vilken typ av text det är fråga om. Exempelvis läses texter som innehåller fakta, resonemang och anvisningar som faktatexter. (Josephson & Melander 2003, 149; Nord A. 2010, 23.) Överfört till översättningslärarens läsning kan dock modelläsarkonceptet inte användas om genre tas som utgångspunkt och lässituationen negligeras. Då översättningslärare läser sina studenters faktabaserade översättningar är de inga modelläsare av faktatexter utan läsare som på grund av sin lässituation har ett annat syfte med läsningen än att skaffa information. Läsningen är vidare bara en del av aktiviteten och läraren som läsare tillhör en annan tolkningsgemenskap än i egenskap av modelläsare av faktatexter. Läraren kan karakteriseras som en hybridläsare som tillämpar olika läsarter i sin läsning. Att läraren kan betraktas som en hybridläsare hänger samman med att läraren agerar i olika kognitiva kontexter (se kapitel 7 och avsnitt 8.2.2). Dels är det inläring, dels översättning som utgör ramarna för lärarens läsning.

Översättningslärarens lässituation kan sättas i ett större sammanhang som utgörs av lärarens syn på översättning i undervisningskontext. Om översättningslärarens lässituation som sådan tas som utgångspunkt kan situationen karakteriseras med olika faktorer som ger ramar för läsningen. Lässituationen kan schematiseras enligt figur 5.



Figur 5. Översättningslärarens lässituation

Översättningslärarens lässituation präglas av syftet med läsningen. I och med att syftet med läsningen är att ge respons på översättning respektive inläring skaffar läraren genom läsning underlag för responsgivningen. Lärarens responsgivning kan beskrivas som en interaktion mellan texter, uppgifter och syfte (om interaktion vid bedömning av skrivuppgifter se t.ex. Tarnanen 2002, 123). Överfört till

översättningslärarens lässituation utformas den av hur läraren ser på studenternas översättningar, översättningsuppgiften och responsgivning. Lärarens syn hänger ihop med lärarens förväntningar och förkunskaper. Relationerna mellan syn och förväntningar respektive förkunskaper kan beskrivas som interaktiva: lärarens syn påverkas av de förväntningar och förkunskaper som läraren har och lärarens förväntningar och förkunskaper påverkas av lärarens syn.

För att bilda sig en syn på översättningsuppgiften behöver läraren samma typer av kunskaper och färdigheter som övriga så kallade professionella läsare såsom översättare (se avsnitt 2.3). Det är bland annat språk- och kulturkompetens samt sak- och fackkompetens som behövs. Av yttersta vikt är också den teoretiska och metodiska kunskap som går ut på vad översättning är och hur man översätter. Även vid kunskapsluckor återstår samma strategi: informationssökning. Då responsgivning tar vid går dock översättaren och översättningsläraren olika vägar: översättaren skapar översättningar, medan översättningsläraren tar ställning till färdiga översättningar. Beroende på hur läraren ger respons kan paralleller i stället dras mellan översättningsläraren och textbedömarens respektive skrivläraren (se avsnitt 3.1.5). Medan textbedömarens har textens syfte i fokus, balanserar översättningsläraren och skrivläraren kanske mellan att delvis inta rollen som handledande responsgivare, delvis sätta sig in i översättarens roll för att kunna relatera översättningar till målspråkläsarens förväntningar. Förutsättningen för att översättarens roll ska ha företräde är att översättningsläraren ger respons på studenternas översättningar mer som texter än som produkter av inläring.

Karakteristiskt för översättningslärarens responsgivning är i ideala fall att läraren använder sina erfarenheter och kunskaper, sätter saker i sammanhang, utgår från helheter, förstår fenomen som begrepp, är metaspråkligt medveten, kunskapsmässigt säker och har tillgång till det kollektiva (se avsnitt 2.3.2 och 3.1.5). Överlag hänger översättningslärarens responsgivning samman med vilka förkunskaper och förväntningar läraren har. Om lärare själva har utformat sin översättningsuppgift är de med all sannolikhet mer insatta i genren och sakinnehållet än om uppgiften har konstruerats av någon annan. Interaktionen med studenternas översättningar påverkas också av hur lång erfarenhet lärare har av sina studenter och av responsgivning. Är det fråga om en lärares första översättningsuppgift med gruppen eller om oerfarna lärare överlag gör de knappast sådana antaganden som mer erfarna lärare gör.

Med översättningslärarens förkunskaper och förväntningar integreras också lärarens syn på kunskap. Om paralleller dras med skrivlärares kunskapssyn kan följande aspekter noteras. Lärare med en dualistisk syn på kunskap kommenterar rätt och fel i texten och koncentrerar sig på textens ytnivåer (Berger 2000). En mer relativistisk kunskapssyn kan däremot ge upphov till intuitiva och oplanerade kommentarer i och med att inget absolut kan uttryckas. En reflekterande kunskapssyn realiserar i kommentarer som gäller både textens betydelse och form och som är både preliminära och målorienterade. Då den dualistiska kunskapssynen för med sig att fokus ligger på läraren, ligger den i den relativistiska synen på studenten och i den reflekterande synen på båda. (Berger 2000, 59, 69–71.) Överfört till översättningslärarens lässituation kan läraren vara absolut och dualistisk och tolerera ett mindre antal alternativ i studenternas översättningar, medan en relativistisk lärare har en hög toleransnivå. Översättningslärarens kunskapssyn realiserar i hur läraren ser på studenternas översättningar och vilka språkliga normföreställningar läraren har (se avsnitt 6.2).

3.2.2 Syn på översättning och undervisning som underlag för lärarens responsgivning

Översättningslärarens syn på studenternas översättningar hänger samman med hur läraren ser på översättning och undervisning. Relationerna mellan översättningslärarens syn på översättning och undervisning har inte klarlagts i någon större omfattning (se dock 4.3.2). För undervisning i språk och skrivande finns det däremot modeller som tar fasta på lärarens synsätt och undervisning. Karakteristiskt för modellerna är att synsätten grovt kan indelas i två synsätt: formalistisk och funktionell syn.

Kännetecknande för en formalistisk syn är att läraren betraktar det som hon eller han undervisar i som kodsysteem och att läraren anser att inläring sker genom att delfärdigheter betonas och att inläring som aktivitet har företräde. En funktionell syn innebär däremot att läraren lägger vikt vid budskap, innehåll och olika kommunikationssituationer, och att läraren inte gör någon skillnad mellan kommunikation och inläring. (Laihiala-Kankainen 1993, 11–15; Malmgren²⁸ 1996,

²⁸ Malmgren (1996) använder begreppen *formalisering* och *funktionalisering*.

57–65.) Förutom undervisning i språk kan också skrivundervisning beskrivas på samma sätt. Då färdigheter betonas ses skrivande som en tillämpning av ljud- och symbolrelationer och syntaktiska mönster. När vikt läggs vid skrivtillfällen och funktionalitet ses skrivande som syftesinriktad kommunikation i en social kontext. (Ivanič 2004, 225.) Överfört till ämne, inläring och undervisning är det med andra ord fråga om att lärarens syn på ämne hänger samman med hur läraren ser på inläring, vilket realiseras i lärarens undervisning.

I och med att språk och skrivande kan betraktas formalistiskt respektive funktionellt är det inte överraskande att samma synsätt också kan spåras i samband med översättning (se t.ex. Cook 2010, 56–57). Mot bakgrund av översättningsforskning kan en formalistisk syn hänföras till lingvistiska teorier som utgår från en nära relation mellan källtext och måltext. Teorierna betraktar texter och språk som system med olika nivåer: lexikon, syntax och budskap (Munday 2012, 85–94). En funktionell syn kan anknytas till textlingvistiska, diskursanalytiska och funktionella teorier som vidgar synen på texter. Texter betraktas inte som lingvistiska system utan som kommunikativa aktiviteter som realiseras med verbala och icke-verbala medel och ses i sitt sammanhang (Nord C. 1997, 31–33; Munday 2012, 111–131, 137–155). Vidare uppfattas översättning som handlande i ett nätverk av olika aktörer, och översättningens kvalitet anses hänga ihop med uppdraget (Munday 2012, 120–125).

Förutom att språk, skrivande och översättning kan betraktas formalistiskt och funktionellt kan synsättet också vara betydelseinriktat. Synsättet har paralleller med det som Lederer (2007, 21) kallar för ett tolkande perspektiv på översättning och som utgår från att översättning är skapande av betydelser (*carrying sense*; the interpretive theory). Medan grafiska tecken isolerat betraktat tolkas som begrepp, tolkas tecken i en text som betydelser (*sense*). Detta innebär att det inte bara är själva begreppen som är viktiga utan också interrelaterade fakta, argument och emotioner (Lederer 2007, 24). Skiljelinjen mellan en funktionell och en betydelseinriktad syn är inte tydlig och funktionell syn kan anses inbegripa även betydelseinriktning. Det finns dock en skillnad i betoning. En funktionell syn tar eventuellt mer fasta på textexterna faktorer såsom mottagare och kulturell kontext, medan en betydelseinriktad syn orienterar sig mot textinterna faktorer såsom textförfattarens intentioner.

Resonemanget ovan kan sammanfattas som översättningslärarens syn på översättning (se tabell 4). Då översättningslärare tänker och handlar översättningsrelaterat, rör de sig på ett kontinuum som omfattar formalistisk, betydelseinriktad och funktionell syn. Synsätten är inte uteslutande utan de kan förekomma i en och samma lärares agerande.

Tabell 4. Översättningslärarens syn på översättning

Synsätt	Syn på översättning
Formalistisk syn	Språk och texter som kodifierade system Likhet mellan källtext och måltext strävas efter.
Betydelseinriktad syn	Tonvikt på innehåll och kommunikation Måltextens betydelser relateras till källtextens betydelser.
Funktionell syn	Tonvikt på syftesinriktad kommunikation Översatta texter betraktas i sitt sammanhang.

Lärarens syn på översättning kan åskådliggöras med lärarens lässituation, dvs. den situation då läraren ger respons på studenternas översättningar (se avsnitt 3.2.1). Med utgångspunkt i en formalistisk syn förstår läraren språk och text utan anknytningar till betydelse och funktion. Då läraren läser studenternas översättningar poängterar hon eller han likheter mellan källtext och måltext och fäster uppmärksamhet på korrekthet: form går före betydelse och studenternas lösningar relateras till språk som system. Till en betydelseinriktad syn hör att läraren funderar över vad som menas i måltexten i relation till källtexten. Källtextförfattarens avsikter och syftet med texten fokuseras. Läraren tar avstånd från begreppsuttryck och handlar i stället med betydelser knutna till dessa uttryck, dvs. med föreställningar och uppfattningar. Medan en betydelseinriktad syn medför att textinterna faktorer betonas, är den externa verkligheten viktig då en funktionell syn kommer i förgrunden. Språk och text ses som kommunikationsakter, och de är medel för handlande och påverkande som sker i sociala sammanhang. Läraren läser studenternas översättningar som självständiga texter och relaterar dem till motsvarande texter på målspråket. Det är översättningens syfte som är utslagsgivande. Vikten av översättningens funktion betonas och språk som system spelar en mindre roll.

Eftersom översättningslärarens syn på översättning kan tänkas hänga samman med lärarens syn på kunskap och eftersom lärarens syn på kunskap kan anses relatera till lärarens undervisning (se avsnitt 3.2.1) är det av vikt att synen på kunskap inkluderas i översättningslärarens synsätt. Synen på kunskap kommer fram i hur läraren hanterar studenternas översättningar och avspeglar lärarens syn på inlärnin g. Om lärarens fokus ligger på detaljer och formella aspekter kan synen på kunskap karakteriseras som detaljinriktad och om läraren betonar helheter och begreppsliga faktorer kan synen på kunskap betecknas som holistisk. Med hänsyn till inlärnin gen betyder en detaljinriktad syn på kunskap att läraren uppfattar inlärnin g som tillämpning av delfärdigheter, medan en holistisk syn på kunskap innebär att läraren ser på inlärnin g som ett helhetsgrepp på det som ska läras in (Schmeck 1988, 339–341; Malmgren 1996, 56).

I och med att översättningslärarens syn på översättning realiseras i en undervisningskontext kan lärarens syn med fördel ytterligare preciseras genom att vikt läggs vid hur läraren ser på undervisning. Synen på undervisning kan tänkas hänga samman med hur läraren uppfattar ansvarsfördelningen mellan student och lärare och hur läraren ser på sin roll som översättningslärare (se också avsnitt 2.4.3 och 3.1.2). Läraren kan uppfatta ansvarsfördelningen så att studenten tar emot information som läraren som expert förmedlar eller så att läraren fungerar mer som medaktör än som auktoritet och på så sätt bidrar till studentens självständighet.²⁹ I det första fallet är det läraren som agerar. I det andra fallet är det däremot studenten som får agera mer i och med att läraren erbjuder mindre handledning. Hur läraren ser på sin uppgift som översättningslärare hänger samman med i vilken mån läraren anser att undervisning går ut på att ta fasta på det som studenterna kan respektive det som de inte kan. Positiv respektive negativ respons blir verklighet.

Överfört till översättningslärarens lässituation och responsgivning (se avsnitt 3.2.1) kan lärarens syn på undervisning tolkas som syn på responsgivning och antas vara mer eller mindre handledningsinriktad och mer eller mindre problemorienterad beroende på hur ansvarsfördelningen och rolluppfattningen ter sig (se tabell 5). En mer handledningsinriktad syn på responsgivning innebär att läraren ger mycket respons och att responsen är tydlig. Bland annat gör läraren direkta ändringar i studenternas översättningar och ger lösningsförslag. En mindre

²⁹ Man kan också tala om *lärar-* och *studentcentrering* (se t.ex. Prosser & Trigwell 1999, 154).

handledningsinriktning betyder att läraren begränsar responsmängden och att responsen kan vara otydlig. Läraren kan till exempel nöja sig med understrykningar utan närmare specificering om vad som är problemet i översättningen. En mer problemorienterad syn på responsgivning betyder å sin sida att läraren tar fasta på fel och brister, medan en mindre problemorienterad syn innebär att det positiva lyfts fram.

Tabell 5. Översättningslärarens syn på undervisning

Synsätt	Syn på undervisning
En mer handledningsinriktad syn på responsgivning	Mycket respons Tydlig respons i form av t.ex. lösningsförslag
En mindre handledningsinriktad syn på responsgivning	Mindre respons Otydlig respons i form av t.ex. understrykningar
En mer problemorienterad syn på responsgivning	Uppmärksamhet på fel och brister i studenternas översättningar
En mindre problemorienterad syn på responsgivning	Uppmärksamhet på lyckade lösningar i studenternas översättningar

Sammantaget anses synsätten vara dels mer icke-situationsbundna och stabila, dels mer situationsbundna och flexibla (se avsnitt 4.2.1). Om icke-situationsbundenhet tas som utgångspunkt påverkas lärarens syn på översättning och undervisning inte i någon hög grad av att översättningsuppgifterna och -grupperna ändras. De egna handlingssätten har blivit vanor som läraren omedvetet eller medvetet upprätthåller. Om situationsbundenhet dock tas som utgångspunkt är en del synsätt i förgrunden i vissa situationer, medan de träder i bakgrunden i andra situationer. Detta framgår av till exempel responsgivning. Då läraren ger respons är läraren medveten om text- och språknormer, men låter situationen och textstället avgöra i vilken mån normerna följs. Detta innebär att läraren inte förkastar sådant språkbruk som inte motsvarar traditionella ideal om hur språket ska vara (om språksyn och språkliga normföreställningar se t.ex. Mantila 2007 och Mäntynen 2012). Flexibilitet kommer också till uttryck i att läraren ifrågasätter sina egna handlingssätt. Det inlärda sitter ofta djupt och det krävs medvetenhet av läraren för att förstå att språket, och därmed även språkbruket, ändras. Förutom i synen på översättning kan flexibilitet också

komma fram i synen på kunskap. Läraren ger detaljinriktad respons i vissa situationer, men ser i andra sammanhang på texter ur en mer holistisk synvinkel.

3.3 Sammanfattande kommentarer

Som framgår av kapitel 2 aktualiserar översättningsundervisning översättning och undervisning som kognitiva kontexter. Även vid responsgivning har översättningsläraren samma kognitiva kontexter till sitt förfogande. Då översättningsläraren ger respons tar hon eller han mer eller mindre medvetet ställning till vad som är översättning och hur man översätter samt vad som är undervisning och hur man undervisar. Översättningslärarens respons på studenternas översättningar ger med andra ord en antydning om hur läraren ser på översättning och undervisning.

I sin responsgivning kan läraren prioritera meningsfullhet och helheter, men också sätta värde på formella aspekter och detaljer. Därmed fokuserar läraren på djupet respektive på ytan i texterna. Om läraren därtill uppmärksammar måltextens syfte vidgas perspektivet och läraren sätter måltexten i ett sammanhang. Förutom som syn på översättning kan lärarens respons också betraktas som syn på undervisning och närmare bestämt som syn på responsgivning. Beroende på hur mycket och hurdan respons läraren ger kan synen anses vara mer eller mindre handledningsinriktad.

Förutom handledningsinriktning kan man också utläsa normering av översättningslärarens respons. Normering i översättningslärarens responsgivning realiseras i bedömning som innebär att läraren tar ställning till hur studenternas översättningar fungerar och vad studenterna har lärt sig. Bedömning av översättningar respektive bedömning av inläring blir verklighet (se avsnitt 3.1.4 och 3.1.6). Förutom det som bedöms ställs läraren också inför frågan om vilka kriterier som tillämpas och varifrån kriterierna kommer. I och med att översättningslärarens kontext är undervisning kan man å ena sidan tänka sig att kriterierna kommer från översättningsundervisning, och närmare bestämt från bedömning av översättning. Å andra sidan finns det faktorer som talar för en annan kontext. Dels utbildas studenterna så att de kan agera utanför undervisning, dels härstammar lärarnas kunskap från andra kontexter än enbart från

översättningsundervisning. Därför är det inte självklart vad som egentligen är översättningslärarens primära kognitiva kontext även om läraren fysiskt agerar i en undervisningskontext. Med all sannolikhet kan bilden av översättningsläraren som hybridläsare (se avsnitt 3.2.1) kompletteras med bilden av läraren som rörlig läsare. Då lärare bedömer översättning i en undervisningskontext rör de sig mellan källtext och måltext, studenter och texter samt bedömning av översättning respektive inläring. Interaktionen mellan texter, studenter och bedömning anknyter till olika typer av kognitiva kontexter. Läraren rör sig dels mellan översättning som vetenskap och verksamhet, dels mellan översättning och undervisning som kognitiva kontexter.

Relationer mellan översättningslärarens synsätt och kognitiva kontexter har inte klarlagts i någon nämnvärd omfattning, men i analogi med övriga lärare (se t.ex. Claesson 2002, 111–112) kan generella drag av vetenskapliga synsätt antagligen spåras även i hur översättningslärare ser på sin responsgivning. Drag av vetenskapliga synsätt kan komma fram i hur lärare förhåller sig till rekommendationer i forskningslitteraturen. Som framgår ovan har responsgivning diskuterats med hänsyn till hur lärare kommenterar studenternas texter och hur lärarkommentarer fungerar (se avsnitt 3.1.1 och 3.1.2). Å ena sidan uppmanas till större tydlighet, å andra sidan kan indirekta och mindre styrande kommentarer tänkas medföra att studenterna får ökat ansvar. Sammantaget kan lärarens responsgivning såsom undervisning i översättning relateras till de synsätt som förekommer inom översättning och översättningsundervisning som kognitiva kontexter och som realiseras i bland annat översättnings- och inläringsteorier (se avsnitt 2.1, 2.4.3 och 3.2.2).

Översättningslärarens synsätt utgör underlag för lärarens kunskap och kunskapsbildning, som kommer till uttryck i bland annat responsgivning. Då översättningslärarens responsgivning tas som lärarens kunskapsbildning är lärarens redskap för kommentering och bedömning av särskild vikt. Även om läraren eventuellt har utvecklat egna system för sin responsgivning bygger hon eller han troligtvis på den kommenterings- och bedömningspraxis som råder inom översättning och översättningsundervisning som kognitiva kontexter. Lärarens kommenterings- och bedömningssystem utgör så kallad formell kunskap om översättning, översättningsnormer och bedömning och ger en antydning om lärarens kunskapsbildning. Då läraren skapar ett system för sin responsgivning ger läraren

sin kunskap en form och då läraren använder sina kommenterings- och bedömningssystem gör läraren sin formella kunskap till informell (se också avsnitt 4.1). Lärarens kommenterings- och bedömningssystem visar med andra ord vad för kunskap läraren har och användningen av systemen visar hur läraren bildar kunskap med hjälp av systemen.

Översättningslärarens responsgivning som kunskapsbildning har fått föga empirisk uppmärksamhet. I och med att översättningslärare granskar och bedömer texter kan vissa antaganden göras utifrån den forskning som handlar om övriga lärare och textbedömare. Forskningen visar att lärare rör sig mellan olika poler: de använder det kollektiva respektive det individuella och är emotionellt respektive kunskapsmässigt säkra. Enligt forskningen förefaller det som om det kollektiva ger tyngd åt lärarens ställningstaganden och därmed även åt kunskapsgrunder. Det kollektiva är dock inte nödvändigtvis lätt för översättningsläraren att knyta an till. För det första kan översättningslärarens responsgivning präglas av att det kollektiva saknas eller är implicit och för det andra är läraren kanske inte medveten om det kollektiva. Medvetenhet, både metaspråklig medvetenhet och medvetenhet om professionella normer, är överlag ett drag som har visat sig vara relevant vid textbedömning.

Sammantaget förefaller det som om översättningslärarens responsgivning, kunskap och syn är nära förbundna. Då översättningsläraren ger respons på studenternas översättningar bildar hon eller han kunskap om responsgivning. Om lärarens responsgivning uppfattas som kunskapsbildning präglas kunskapsbildning av samma faktorer som responsgivning. Vidare kan lärarens kunskap och syn antas vara nära relaterade. Hur läraren ser på responsgivning relaterar till vilket slags kunskap om responsgivning läraren har.

4 Utgångspunkter för översättningslärarens kunskapsgrunder

I detta kapitel diskuterar jag utgångspunkter för översättningslärarens kunskapsgrunder. Först ger jag en kort översikt över expertens kunskap. Därefter går jag över till lärarens kunskap och kunskapsbildning och tar upp lärarens pedagogiska innehållskunskap. Innan jag skissar upp en konstruktion av hur översättningslärarens kunskapsgrunder kan uppfattas, behandlar jag det som har skrivits om översättningsläraren. Dels är det lärarens kompetens, dels syn på undervisning i översättning som har tagits upp. Avslutningsvis drar jag sammanfattande slutsatser.

Läraryrkets forskning koncentrerar sig ofta på lärare i skolan. Det har påpekats att universitetsutbildning och annan utbildning bör behandlas separat i pedagogisk forskning (Stierer & Antoniou 2004). Motiveringen för resonemanget är att universitet som institution skiljer sig från övriga utbildningsinstitutioner och att studenter som inläsare avviker från till exempel elever som inläsare. Motsatta uppfattningar om nyttan av att beakta övrig läraryrkets forskning i samband med läraryrkets forskning inom högre utbildning har dock uttryckts (se t.ex. Kane, Sandretto & Heath 2002, 203).

I översikten nedan koncentrerar jag mig inte enbart på den forskning som bedrivits inom universitets- eller vuxenpedagogik eller den forskning som handlar om universitetslärare eller universitetsutbildning utan beaktar även den litteratur som fokuserar på lärare i allmänhet. För det första har universitetslärare inte varit föremål för omfattande undersökningar ur det perspektiv som jag anlägger och för det andra anser jag att det trots skillnader också finns likheter mellan olika lärargrupper. Därmed är det inte sagt att jag förbiser den verklighet där universitetslärare verkar. Den tangeras då översättningsundervisning (se avsnitt 2.4), responsgivning (se avsnitt 3.1) och översättningslärare (se avsnitt 4.3) fokuseras.

4.1 Expertens kunskap

Mot bakgrund av den definition av *expert* som jag ger i avsnitt 1.3.3 kan expertens kunskap betraktas förutom som formell och informell också som medveten och omedveten. Hur de olika formerna av kunskap varierar i expertens handlande beror enligt forskningen på expertens erfarenhet. Novisen handlar medvetet så att regler och fakta styr, medan medvetenheten avtar då erfarenheten ökar. Intuition samt igenkänning från tidigare erfarenheter får företräde. En experts handlande karakteriseras slutligen av omedvetenhet: experter vet vad de ska göra och också hur. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 19–36.) Detta innebär att experter inte agerar medvetet eller använder formell kunskap i konkreta tolknings- och beslutsprocesser, men kan på uppmaning ge uttryck för den. I stället för att finnas till förfogande i problemlösningssituationer är expertens formella kunskap inkapslad i begrepp på en mer generell nivå och existerar i så kallade scripts som innehåller information om tidigare fall. (Lehtinen & Palonen 1998, 93–94.)

Bilden av expertens kunskap som omedveten och informell väcker en fråga om i vilken mån experten överlag behöver formell kunskap. Om informell kunskap spelar en så stor roll blir det svårt att motivera mängden formell kunskap i utbildningar, att beskriva hur experten lär sig och att göra en skillnad mellan intelligent handlande och rutin (Lehtinen & Palonen 1998, 98–101). Lehtinen och Palonen (1998) menar dock att formell kunskap behövs olika i olika faser av utvecklingen: i början är behovet stort medan det minskar i och med att erfarenheten ökar. Formell kunskap behövs också för att experten ska kunna motivera sina beslut och lära sig av sina erfarenheter. Därtill måste kunskapen innehålla generella och formella drag för att den ska kunna överföras till andra situationer. (Lehtinen & Palonen 1998, 98–101.) Ytterligare stöd för formell kunskap och särskilt för verbalisering av kunskap finner man i att kunskap ska kunna förmedlas och att experters identitet ska förstärkas. Det sägs nämligen att en yrkesgrupp behöver ett yrkesspråk förutom för att kunna motivera sina handlingar också för att bevaka sina intressen. (Göransson 2004, 34, 72, 251.) Orsaker till att kunskap inte artikuleras är att den anses vara svår att verbalisera, att verksamheten är isolerad och att det inte finns strukturer för att skapa ett gemensamt språk i form av utbildning eller dylikt (se t.ex. El Gaidi 2007, 93).

Expertens formella kunskap är inte ett vitt diskuterat tema i expertforskningen. För det första har expertens kunskapsbildning ofta ett praktiskt syfte: kunskap

skapas för att göra något och inte för att formell kunskap ska artikuleras. För det andra anses en del kunskapsbildningsprocesser vara automatiska och därmed otillgängliga för kunskapsuttryck, såsom verbalisering. Beroende på vilken typ av expert det är fråga om varierar dock behovet av verbalisering. Exempelvis förutsätter vetenskaplig kunskapsbildning att kunskap verbaliseras så att den också är tillgänglig för andra och kan ifrågasättas. Verbaliseringen kan sedan uppmärksammas mot bakgrund av vetenskaplig kunskap. Frågor som kunskapens komplexitet, källa och säkerhet samt rättfärdigande av kunskap kommer i förgrunden (Pintrich 2002, 390). Konkret handlar det om ett vetenskapligt sätt att bilda kunskap, där integrering av kunskap till en sammanhållen helhet är av vikt.

Idén bakom integreringen av kunskap är att formell kunskap ska transformeras till informell kunskap och att informell kunskap ska begreppsliggöras och explicitgöras i formell kunskap (Tynjälä 2004). Samma tanke diskuteras av Vygotsky (1987) som talar om bildning av vetenskapliga begrepp. Vygotsky (1987) anser att bildning av vetenskapliga begrepp förutsätter abstrahering och medvetenhet om begreppen. Bildning av vetenskapliga begrepp börjar med själva begreppet och fortsätter sedan till fenomenet i fråga, medan individen vid bildning av vardagsbegrepp är medveten om fenomenet. (Vygotsky 1987, 192–197.) Bildning av vetenskapliga begrepp innebär därmed en rörelse mellan begreppsuttryck och begreppsinnehåll, dvs. att olika former av kunskap integreras.³⁰

Om expertens kunskapsbildning anses betyda integrering av kunskap kan expertens kunskapsbildning betraktas som en enhetlig företeelse. Vissa forskare anser dock att kunskapsbildningen inte kan reduceras till *ett* sätt att bilda kunskap utan att den baseras på olika principer och kriterier. Därför kan kunskap inte heller reduceras så att den ena kunskapsformen smälter in i den andra eller att någondera av formerna prioriteras. I stället för att tala om kunskapsintegrering påpekar forskarna att det är fråga om olika sätt att ordna erfarenheter och konstruera verklighet (se t.ex. Bruner 1986, 11).

Sammantaget kan man säga att det råder något olika uppfattningar om expertens kunskap. För det första finns det olika synpunkter på i vilken mån experten kan

³⁰ Även om Vygotsky (1987, 130–133) utgår från att ord är redskap för förmedling av begrepp och att ord och begrepp inte kan jämföras, talar han oftast om *begrepp* (concepts) i båda fallen. Det verkar som om han inte gör en klar skillnad mellan begreppsinnehåll och begreppsuttryck.

agera omedvetet. Av vikt är då att uppmärksamma varför kunskap är omedveten. Kunskap kan vara omedveten på grund av att inläringen har varit omedveten, men också därför att det som lärts in har blivit så automatiserat att det inte behöver medveten uppmärksamhet.³¹ För det andra är expertens formella kunskap ett tema som det inte heller råder enighet om. Medan några anser att expertens kunskap är informell och delvis otillgänglig för verbalisering, är andra av den åsikten att verbalisering av kunskap hör till expertis.

Samma slags olikheter i uppfattningar förekommer också i fråga om lärarens kunskap. Detta är i och för sig inget märkligt, då ett av forskningsperspektiven inom lärarforskning har varit expertforskning.

4.2 Lärarens kunskap

Lärarens kunskap har undersökts i olika sammanhang och ur olika synvinklar, vilket medför att det inte är enkelt att göra avgränsningar mellan de olika perspektiven. Det finns dock en tendens att göra en skillnad mellan expertforskning, forskning om lärarens praktiska kunskap och forskning om lärarens pedagogiska innehållskunskap (se Munby, Russell & Martin 2001, 880). Å ena sidan kan syftet med forskningen vara att utvärdera lärarens kunskap. Å andra sidan kan syftet också vara att försöka förstå lärarens kunskap utifrån det som lärarna själva berättar. I detta fall är det kunskap på praktikens villkor som beaktas. (Se Lindqvist 2010, 1–2.) Perspektiven kan definieras så att det är det kognitiva respektive det epistemologiska som framhåvs.

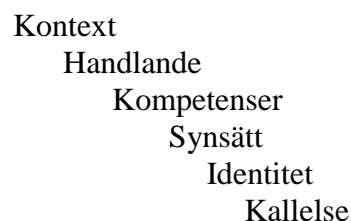
En forskningsinriktning som omfattar både epistemologiska och kognitiva aspekter är teacher thinking-forskning, som intresserar sig för hur lärare tänker och handlar (se t.ex. Moallem & Earle 1998, 7–8). Forskningen fokuserar bland annat på hur lärare förstår och ger uttryck för sin förståelse samt hur lärare planerar, fattar beslut och reflekterar. Från att ursprungligen ha varit koncentrerad till lärarens person har forskningen vidgats och inbegriper nuförtiden även den kultur som läraren arbetar i. (ISATT 2012.)

³¹ Omedveten kunskapsbildning innebär eventuellt att det är erfarenhet, vanor och rutiner som utgör kärnan i kunskap. Som sådana medför dessa dock inte expertis utan det kan vara fråga om oreflekterade handlingssätt. Även Ryle (1963, 41–42) gör en skillnad mellan expertis och vanor och tar avstånd från att expertis och vanor jämföras.

Nedan är det teacher thinking-forskning, dvs. forskning om lärarens kunskap som epistemologisk och kognitiv företeelse, som bidrar till resonemanget om lärarens kunskap. Jag utgår från synsätt som underlag för lärarens kunskap och kunskapsbildning och betonar därmed det epistemologiska perspektivet.

4.2.1 Synsätt som byggstenar för lärarens kunskap och kunskapsbildning

Lärarens kunskap har definierats på olika sätt, men enligt Korthagen (2004, 78–79) är beskrivningar av lärarens kunskap respektive kompetens inte tillräckliga. I stället anser Korthagen (2004, 80) att lärarens kunskap³² och kunskapsbildning är relaterade till den kontext där läraren agerar och till lärarens person. Med andra ord är det både yttre och inre faktorer som är inbegripna i kunskapsbildningen. De yttre faktorerna består av kontext och handlande (undervisning), medan de inre faktorerna utgörs av kompetenser (kunskap), synsätt, identitet och kallelse. Korthagens (2004) modell kan schematiseras enligt figur 6.



Figur 6. Modell för lärarens professionella utveckling (efter Korthagen 2004)

I och med att Korthagens (2004) modell går ut på att beskriva både yttre och inre faktorer bidrar den till att belysa hur kontext, undervisning, kunskap och synsätt relaterar till varandra. Den åskådliggör också vikten av synsätt. Synsätt har diskuterats bland annat med hänsyn till hur olika typer av synsätt kommer fram och hur stabila synsätten är. Synsätten kan komma fram i det som läraren säger och det som läraren gör, dvs. i lärarens utsagor och handlingar (jfr också lärarens uttalade och praktiserade teorier i avsnitt 3.1.2). I vilken mån synsätt i utsagor och handlingar är i samklang tangeras av Kansanen (2004a) samt McAlpine, Weston, Timmermans, Berthiaume och Fairbank-Roch (2006). Meningarna om kopplingarna

³² Kunskap som sådan ingår inte i Korthagens (2004) modell utan han talar om *kompetenser* som indelas i kunskaper, färdigheter och attityder.

går isär. Kansanens (2004a, 95–98) synpunkter kan tolkas så att lärarens synsätt i ideala fall har kopplingar till varandra. McAlpine m.fl. (2006, 610–612) anser att synsätten inte behöver utgöra en enhet och att det som läraren säger inte nödvändigtvis kommer till uttryck i handlingarna.

Både Kansanens (2004a) och McAlpines m.fl. (2006) synpunkter får stöd i empirisk forskning. Till exempel menar Kember och Kwan (2000, 487) att lärarens synsätt i utsagor och handlingar i normala fall är i linje med varandra, men att det i vissa situationer råder en obalans. Exempel på situationsbundna faktorer som bidrar till obalansen är bland annat stora studentgrupper och stor undervisningsmängd. Laksov, Nikkola och Lonka (2008) anser att lärare rapporterar om konstruktivistiska undervisningsidéer³³, men att bara ett fåtal tillämpar dem i praktiken. Forskarna påpekar att orsaken till inkonsekvensen kan ligga i kontexten. Å ena sidan undervisar lärarna inom en disciplin där traditionerna förespråkar en viss syn på inläring, å andra sidan kan undervisningsprogrammet och de färdigt ställda målen styra undervisningen. Inkonsekvens kan också bero på att lärarna har en uppfattning om att studenterna förväntar sig en viss hållning till kunskapen, dvs. att kunskapen är absolut och korrekt. (Laksov m.fl. 2008, 149.)

Att lärarens synsätt i utsagor och handlingar inte är i samklang ger upphov till en diskussion om i vilken mån lärarens synsätt är stabila. Forskningen antyder att alla synsätt inte nödvändigtvis kan likriktas, utan synsättens stabilitet hänger samman med vad det är för synsätt och hur villig läraren är att ändra sina synsätt. De synsätt som läraren har tillägnat sig redan före utbildning och arbete sägs vara stabila. Dessa synsätt är personliga och gäller grundläggande frågor som: Hurdan skulle jag vilja vara som lärare? och Hur ser jag min roll och uppgift som lärare? (Claesson 2002, 10; Korthagen 2004, 80–86.) Däremot finns det synsätt som enligt forskningen inte är lika stabila och därför kan ändras. Exempel på sådana synsätt är synen på kunskap.

Det faktum att synen på kunskap inte är stabil får stöd i en studie av LaFond och Dogancay-Aktuna (2009). Forskarna frågade språklärare och blivande språklärare hur dessa ställer sig till språkvetenskap och dess betydelse i språkundervisningen. Avsikten var att få fram lärarnas syn på teoretisk kunskap och dess tillämpning i

³³ Förutom syn på undervisning har också lärarens syn på kunskap och inläring betydelse för lärarens undervisning (Patrikainen 1999, 61–62; Prosser & Trigwell 1999, 154; Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden & Lueckenhausen 2005).

undervisningen. Responsen var positiv, särskilt bland lärarstudenter och de lärare som hade mer än fem års erfarenhet av språkundervisning. Den mellanliggande gruppen som bestod av lärare med 1–5 års erfarenhet var mest negativ till språkvetenskapens betydelse. LaFond och Dogancay-Aktuna (2009, 359–360) förklarar resultaten på så sätt att den mellanliggande gruppen var negativ eftersom lärarna eventuellt hade trott att teorin är direkt tillämpbar i praktiken. När det inte gick var de missnöjda. Lärarstudenter hade däremot fortfarande en illusion om att de har direkt nytta av teorin, medan den grupp lärare som hade mer än fem års erfarenhet hade förstått vilken hjälp de har av teorin. Teorin bidrar till en ökad medvetenhet om språkbruk och språklig variation samt underlättar lärarnas professionella utveckling i och med att lärarna får bättre tillgång till forskning inom området och med hjälp av teori kan evaluera undervisningsmaterial och -metoder.

Sammantaget väcker synsätt som underlag för lärarens kunskap och kunskapsbildning frågor om lärarkunskapens natur. Å ena sidan tyder Korthagens (2004) resonemang på att kunskap byggs upp i handling och att kontexten påverkar lärarens kunskap. Å andra sidan motsägs kontextbundenhet av att synsätt anses vara stabila och svåra att ändra. Detta ger en antydning om kunskapens stabila och delvis omedvetna karaktär.

4.2.2 Kunskap och kunskapsbildning

I pedagogisk forskning råder det något olika uppfattningar om i vilken utsträckning personliga synsätt kan betraktas som kunskap (se t.ex. Woolfolk Hoy, Davis & Pape 2006, 715–717). Å ena sidan anses personliga synsätt och uppfattningar ingå i kunskap, å andra sidan påpekas att kunskap och uppfattningar utgör sinsemellan olika system och inte kan slås ihop (se Pajares 1992). Sammantaget anser man dock att det finns ett nära samband mellan kunskap och personliga synsätt. Till exempel talar Elbaz (1983) om lärarens praktiska kunskap och menar att denna kunskap består av lärarens föreställningar, handlingsprinciper och handlingsregler (Elbaz 1983, citerad i Aaltonen 2003, 91–92).

Genom att indela lärarens kunskap i föreställningar, principer och regler ger Elbaz (1983) uttryck för att lärarens kunskap är mer eller mindre hierarkiskt organiserad och byggs upp situationsbundet. I och med att läraren bildar kunskap

situationsbundet är kunskap sannolikt också nyskapande: målen och medlen blir tydliga först under kunskapsbildningens gång. Därför kan det tänkas att induktion som kunskapsbildningssätt är typiskt för läraren. Nyskapande hindrar dock inte att kunskapsbildningen är strategisk och att färdig kunskap fungerar som utgångspunkt. Därmed kan lärarens kunskapsbildning också vara deduktiv. (Moilanen 1998, 66.) Skillnaderna mellan att skapa ny kunskap och använda gammal kunskap är dock inte alltid tydliga. Till exempel påpekar Eraut (1994, 54) att en tolkning av en gammal idé i en ny kontext i sig är kunskapsbildning och att nya praktiker inte uppstår utan inverkan av tidigare praktiker.

Den situationsbundna naturen i lärarens kunskapsbildning innebär att både medvetna och icke-medvetna element är inbegripna. Då läraren agerar i konkreta undervisningssituationer är läraren inbegripen i två processer: dels att uppmärksamma studenter, dels att föra en inre monolog med sig själv. Eftersom situationerna kräver snabbt handlande är kunskapsbildningen ofta intuitiv och baseras på erfarenheter och tidigare situationer av samma typ. Kunskapsbildningen karakteriseras då av att handling föregår tanke och att kunskapsbildningen bygger på regler, färdigheter och tidigare reflektioner. Då läraren däremot bildar kunskap före och efter själva undervisningen kan läraren agera mer medvetet och koncentrera sig på kunskapsbildningen. Tanke sägs föregå handling och komplexa problem kan lösas. Ramar och principer ifrågasätts, vilket betyder att kunskapsbildning inte är anpassning till rådande situationer. (Wedin 2007, 64–65; Ranagården 2009, 57–58.) Tack vare de yttre omständigheterna med mer tid och avsiktlighet i kunskapsbildningen kan läraren dessutom ta en reflekterande hållning och tänka över sina tanke- och handlingsmönster (se också Ellström 2006, 28–29 och Tennant m.fl. 2010, 48).

Tanken om kunskapens situationsbundenhet och induktiva natur finner stöd i empiriska studier. Rekola (2003, 7–8) har kommit fram till att yrkeshögskolelärare är medvetna om behovet av formell kunskap, men att de inte alltid använder den i undervisningen. Gholami (2009) har funnit att lärares argumentering och beslutsfattande präglas av praktikens villkor. Lärare motiverar sitt handlande med praktiska argument som påverkas av kontextuella faktorer. Även om kontextuella faktorer påverkar lärares argumentering är epistemiska villkor såsom moraliska aspekter och handlandets effektivitet dock ännu mer betydande. Epistemiska villkor fungerar som en mellanlänk mellan kontextuella faktorer och kunskap och bidrar till

att göra argumenten mer objektiva. (Gholami 2009, 165–167.) Jyrhämä (2002, 117) har undersökt lärarutbildares argumentering med lärarkandidater och funnit att argumenten präglas av att lärarutbildare på fältet ger råd och anvisningar och att råden till stor del gäller handlingsnivån. Utifrån dessa studier förefaller det med andra ord som om lärare bildar kunskap situationsbundet, även om de också har mer allmänna värdeföreställningar. Lärarens kunskap utformas av situationen: kunskap är praktisk respektive konkret i och med att läraren utgår från sina handlingar.

Sammantaget kan lärarens kunskap betraktas mer som en hybrid än som ett välorganiserat system. I vilken mån lärarens kunskap uppfyller de kriterier som ställs på kunskap kan relateras till frågor som hur kunskapen fungerar, hur acceptabel den är och om den är koherent (se t.ex. Tynjälä 1999, 25–26). Om fokus ligger på läraren är kunskap funktionell om syftet uppfylls, dvs. om läraren till exempel lyckas med sitt beslutsfattande så att eventuella problem löses. Kunskap är också funktionell om läraren bidrar till sin egen kunskapsutveckling, så att kunskap inte bara består av omedvetna element utan inbegriper också medvetenhet. Kunskap är acceptabel om konventionalitet tas som utgångspunkt och om lärarens kunskap är sådan som förväntas av läraren. Utgår man från att läraren bildar kunskap situationsbundet och delvis omedvetet är situationsbunden och omedveten kunskap acceptabel. Kunskap är å sin sida koherent om den är sammanhängande. Överlag ska ställningstagandena till lärarens kunskap och kunskapsbildning relateras till hur man förstår kunskap (Wedin 2007, 59–62).

4.2.3 Pedagogisk innehållskunskap

Som framgår ovan kan lärarens kunskap och kunskapsbildning betraktas på ett kontinuum där läraren rör sig mellan generellt och situationsbundet, formellt och informellt, kollektivt och individuellt samt medvetet och omedvetet. De som är mer intresserade av vad lärarens kunskap består av talar om *lärarens pedagogiska innehållskunskap*. Begreppet pedagogisk innehållskunskap härstammar från Shulman (1986) som menar att pedagogisk innehållskunskap är det unika i lärarkunskap och något som skiljer lärare från andra specialister eller forskare (Shulman 1987, 8).

Till sin natur är pedagogisk innehållskunskap dynamisk och ämnesinriktad. Den tillämpas för att lösa praktiska problem och hämtar sin styrka i lärarens ämneskunskap. Då läraren bildar pedagogisk innehållskunskap transformeras de övriga kunskapstyperna och smälter samman till pedagogisk innehållskunskap. (van Driel, Verloop & de Vos 1998, 677; Abell 2008, 1407.) Pedagogisk innehållskunskap innebär förutom förtrogenhet med vilka ämnesområden som är viktiga och vilka metoder som bäst passar för undervisning i dem också förståelse av vad som gör att inläring av vissa ämnesområden är svår respektive lätt och vilka mål läraren har med sin undervisning i ett visst ämne (Shulman 1986, 9; Grossman 1995, 21).

Om pedagogisk innehållskunskap betraktas som överbegrepp för olika typer av lärarkunskap, avtecknar sig tre kunskapstyper som viktiga: ämneskunskap, pedagogisk kunskap och kontextuell kunskap. Ämneskunskap inkluderar vad som anses vara kunskap inom ett ämne och varför. Med andra ord är det fråga om vilka begrepp och principer som betraktas som centrala och hur dessa relaterar till varandra samt vad som utgör grunderna för kunskap. Ämneskunskap inkluderar också kunskap om när trovärdigheten i kunskap kan minska och varför vissa fenomen är centrala och andra inte. (Shulman 1986, 9.)

För vikten av ämneskunskap talar det faktum att lärarens ämneskunskap och undervisning anses hänga samman. Det sägs att lärarens kvalificerade ämneskunskap möjliggör en undervisning som präglas av problemlösning, aktivitet och förståelseinriktad inläring. Därtill påpekas att lärarens ämneskunskap påverkar i vilken mån läraren har förmåga att förklara och i vilken utsträckning läraren förstår studenternas missuppfattningar och accepterar olika tolkningar. Vidare betonar lärare det som de kan och undviker det som de inte kan. Bristfällig begreppslig kunskap hänger samman med att lärare tyr sig till regler. (Ball 1991, Carlsen 1991 och Smith & Neale 1991, citerade i Grossman 1995, 21; Fennema & Franke 1992 och Stoddart, Connell, Stofflett & Peck 1993, citerade i Pietilä 2002, 34–35.)

För att kunna hantera sitt ämne och relatera det till sin undervisning behöver läraren också pedagogisk och kontextuell kunskap. Pedagogisk kunskap har sin grund i olika pedagogiska teorier som kan karakteriseras på olika sätt. Vanligen tar teorierna dock ställning till kunskap och undervisning, lärarens och studentens roller samt syftet med inläringen (se t.ex. Skelton 2005, citerad i Tennant m.fl. 2010, 21). Kontextuell kunskap inbegriper å sin sida kunskap om undervisningskontext som

sträcker sig från konkreta undervisningssituationer till institutionskulturer (Shulman 1987, 8).

Medan diskussioner om pedagogisk innehållskunskap tar fasta på det gemensamma och kollektiva poängterar de som betonar vikten av att erkänna kunskapens personliga karaktär också det individuella. Frågan gäller knappast antingen–eller utan både–och. I lärarens kunskap integreras med all sannolikhet båda aspekterna på kunskap, och de kommer fram i olika utsträckning beroende på lärare och situation. Översättningslärarens kunskap utgör med säkerhet inget undantag. Då översättningsläraren undervisar behöver läraren kollektiv kunskap om översättning och undervisning, men behovet utesluter inte vikten av personlig och individuell kunskap.

4.3 Krav på översättningslärarens kunskap

Översättningslärarens kunskap har uppmärksammats i ringa omfattning. Lärarens kunskap tangeras dock i samband med att översättningsundervisning diskuteras. Olika synpunkter på uppläggning av undervisning har lagts fram och diskussioner om sambandet mellan utbildning och yrkespraktik har förts (se avsnitt 2.4.3 och 2.4.4). Diskussionerna har mestadels varit teoretiskt inriktade, medan det har varit knappt med empiriska studier.

Nedan går jag närmare in på vilka krav som kan ställas på översättningslärarens kunskap. Jag inleder med att ta upp översättningslärarens kompetens. Därefter behandlar jag lärarens syn på undervisning i översättning och ger exempel på hur några lärare reflekterar över sin undervisning i översättning. Exempelen härstammar från verket *The road to translation* (Paloposki 2009) som är en samling berättelser där översättningslärare redogör för hur de har blivit översättningslärare och hur det är att vara översättningslärare.

4.3.1 Översättningslärarens kompetens

Som universitetslärare överlag utgör översättningslärare ingen enhetlig yrkesgrupp. Beroende på utbildningsinstitution varierar kraven på lärarens kompetens, men formell utbildning i pedagogik brukar inte räknas som kompetenskrav (se t.ex. Kelly

2005b, 185). Därmed skiljer sig översättningslärare från vissa andra lärare, till exempel språklärare på skolenivå.

Översättningslärarens kompetens tas upp av bland annat Englund Dimitrova (2002), Kelly (2005b), Gouadec (2007) och Stewart (2008). Englund Dimitrova (2002, 74) skissar upp lärarprofiler och anger vissa kunskaper som översättningslärare brukar ha. Kunskaperna kan grovt indelas i teoretiska kunskaper och i erfarenheter. De teoretiska kunskaperna omfattar språkvetenskaplig kunskap, teoretisk kunskap om käll- och målspråket, pedagogisk respektive didaktisk kunskap och kunskap om översättningsteori. Erfarenheterna inkluderar erfarenheter av översättning som undervisnings- och inlärningsmetod och översättning som kommunikativ-professionell aktivitet samt erfarenheter av pedagogik. Englund Dimitrova (2002, 77) anser dock att de ovanstående kunskaperna inte utgör tillräckliga kunskaper för översättningsläraren utan därtill behövs kunskap om de kompetensområden som behövs i översättarens arbete.

I motsats till Englund Dimitrova (2002) anlägger Kelly (2005b) och Gouadec (2007) något annorlunda perspektiv på lärarens kunskap. Kelly (2005b, 184) talar om översättningslärarens kompetens och sammanfattar den i tre områden: läraren ska vara insatt i professionell översättning och i översättningsvetenskap samt ha undervisningsförmåga. Medan kännedom om professionell översättning och översättningsvetenskap anses vara sekundära och fungera såsom språk fungerar för översättare, dvs. som behövligt, men inte som primärt redskap, är undervisningsförmågan avgörande. Kelly påminner vidare om kontextens betydelse; för översättningsläraren är det den professionella kontexten (verksamhet som översättningslärare), vetenskapsområdet (översättning) samt högskolekontexten som är viktiga. (Kelly 2005b, 184–185.)

I och med att högskolekontexten sedan Bolognaprocessen ställer nya krav på undervisning kan också översättningslärarens kompetens karakteriseras så att den går utöver översättning och undervisning. Kelly (2005b, 186–187) menar att det är av vikt att läraren uppmärksammar utbildningskontexten och förstår läraryrkets premisser. Det som dock gör kontextualiseringen svår är det faktum att översättning inte alltid anses vara en del av högre utbildning eller att det finns en tendens att betona att översättarutbildning är något speciellt jämfört med annan utbildning på högre nivå. Dessutom upprätthålls klyftan mellan verksamhet och vetenskap även om lärarna själva verkar vara intresserade av forskning eller den pedagogiska

kontexten, då de har tillfrågats om vilka behov de har av vidare utbildning. (Kelly 2008, 112, 114–115, 118.)

Medan Kelly (2005b) betonar undervisning, prioriterar Gouadec (2007, 361) kännedom om professionell översättning. Han verkar i linje med Englund Dimitrova (2002) vara av den åsikten att de som undervisar i översättning antingen är översättningslärare eller professionella översättare och att dessa två lärarkategorier har olika kvalifikationer som behöver kompletteras (Gouadec 2007, 361). Gouadec (2007, 366) anser att översättningslärare ska genomgå vad han kallar för en kulturell revolution och tänka på kursinnehåll mot bakgrund av översättningsindustri och -tjänster. Detta betyder att översättning ska ses mot alla de kontexter där den förekommer och att läraren ska skaffa den kunskap som behövs i de här kontexterna. Om lärarna inte är villiga att göra detta finns det enligt Gouadec (2007, 366) en risk att översättarutbildning försvinner från universitet och i stället sköts av översättningsföretag.

Stewarts (2008) synpunkter på översättningslärarens kompetens gäller å sin sida lärarens språkkompetens och den översättningsriktning som läraren handleder översättning i. Det tas ofta för givet att läraren ska undervisa i översättning så att läraren har målspråket som sitt modersmål. Stewart (2008) vill dock diskutera ståndpunkten och frågar om denna översättningsriktning alltid är att föredra. Som argument för att läraren undervisar i översättning till sitt modersmål anger Stewart (2008, 9) påpekanden om att det är viktigt att läraren behärskar målspråket och kan ta ställning till studenternas översättningar. Som motargument anger Stewart (2008, 10–11) dock att läraren gärna ska arbeta i samma översättningsriktning som studenterna, dvs. om studenterna översätter till främmande språk är det att föredra att även läraren har kursens målspråk som främmande språk. Då förstår läraren vad översättning till främmande språk går ut på och kan bedöma studenternas översättningar bättre, när hon eller han förstår studenternas översättningsprocesser. Dessutom har läraren källspråket som modersmål, vilket bidrar till att feltolkningar i samband med översättningsuppgifter inte uppstår. Den slutsats som Stewart (2008, 12) verkar dra är att vare sig det är lärarens modersmål eller främmande språk som är kursens målspråk, är det av vikt att läraren är insatt i professionell översättning i den översättningsriktning som läraren handleder i, när det är fråga om undervisning i professionellt orienterad översättning.

Sammantaget kan man säga att ovanstående synpunkter på översättningslärarens kompetens är i samklang med varandra såtillvida att förtrogenhet med översättning och undervisning anses ingå i översättningslärarens kompetens. Däremot skiljer sig synpunkterna på i vilken mån kunskapsbehovet anses vara styrt av professionell översättning som verksamhet respektive lärarens professionella verksamhet som översättningslärare. För Gouadec (2007) är undervisning i översättning förberedelse för professionell verksamhet, varför kännedom om professionell översättning prioriteras. Stewart (2008) ansluter sig till Gouadec (2007) i fråga om undervisning i professionellt orienterad översättning. Kelly (2005b, 2008) är mer inriktad på den kontext där översättningsläraren agerar och ser på undervisning i översättning ur pedagogisk synvinkel. Dessa motsatta synpunkter avspeglar i någon mån den heterogenitet som råder inom översättarutbildningarna med hänsyn till vad som anses vara viktigt i undervisningen och hur undervisningen ska läggas upp (se avsnitt 2.4).

4.3.2 Översättningslärarens syn på undervisning i översättning

Prioriteringar i undervisning och uppläggning av undervisning hänger samman med hur översättningsläraren förstår översättning och undervisning. Det är knappt med empiriska studier som handlar om lärares undervisningspraktiker och syn på undervisning. Däremot har undervisning i översättning uppmärksammats genom teoretiska översikter och självrapporterade undervisningsexperiment. Teoretiskt har lärarens syn på översättning problematiserats av bland annat Calzada Pérez (2004) och Lederer (2007).

Calzada Pérez (2004, 121) diskuterar teorins roll i undervisningen och menar att översättningslärarens undervisning i översättning kan betraktas ur sju perspektiv. Perspektiven följer översättningsvetenskapliga inriktningar och sträcker sig från lingvistiska teorier till korpusorienterade synvinklar. Även Lederer (2007, 19–21) anser att lärarens fokusområden kan indelas i olika perspektiv beroende på hur översättning uppfattas. Tre av perspektiven är lingvistiska, medan de övriga perspektiven utgörs av bland annat skoposteorin och tolkningsteorin (the interpretive theory). Det förefaller med andra ord som om läraren har att välja bland lingvistiska, funktionella och betydelseinriktade perspektiv (se också avsnitt 3.2.2).

Lederer (2007, 18) förespråkar ett enda perspektiv för läraren och föredrar därmed en annan syn än Calzada Pérez (2004, 128–129) som menar att olika perspektiv gärna får tillämpas så att studenterna får en variation av olika perspektiv av vilka de själva kan välja det som de anser lämpligast.

I vilken mån översättningslärare orienterar sig efter vad Calzada Pérez (2004) och Lederer (2007) påpekar är svårt att säga. Om undervisning i översättning har anknytningar till översättningsforskning borde spår av teorier finnas i lärarnas praktiker. Lärarna är dock en heterogen grupp och lärarnas olika bakgrund leder till att de har olika sätt att se på undervisning i översättning. För det första gäller det hur de förstår teori och praktik och för det andra hur de uppfattar inläring av översättning. Enligt Englund Dimitrova (2002, 74) tenderar de lärare som har erfarenhet av undervisning i språk på universitetsnivå att vara för teoretiska och främmande inför professionell översättning, medan de som är professionella översättare ofta är för praktikorienterade och saknar den teoretiska bakgrund som studenterna har och som studenterna förväntar sig att också lärarna har. Med hänsyn till undervisning i översättning påpekar González Davies (2004, 40–41) att det finns en variation i hur medvetna lärare är om hur inläring av översättning sker, dvs. att alla lärare inte är lika förtrogna med inlärningsprocessen.

Även om översättningslärarens syn på undervisning i översättning inte har varit föremål för empiriska studier, kommer den fram då översättningslärare berättar om hur de förstår översättning och undervisning och hur de har blivit översättningslärare. Samtidigt som lärare berättar om sitt arbete ger de också uttryck för sin personliga och professionella utveckling och för utvecklingen inom utbildningsområdet i övrigt. Utifrån berättelserna i verket *The road to translation* (Paloposki 2009) får man en uppfattning om situationen i Finland som är ett land där översättningsvetenskapen utvecklats till stor del utifrån de behov som översättarutbildning och översättningsundervisning har (Paloposki, Jantunen & Leinonen 2002).

Av verket framgår att yrket som översättningslärare inte har varit planerat utan att lärarna på grund av olika omständigheter har blivit översättningslärare. Då översättningsvetenskapen ännu var på väg att utformas som vetenskaplig disciplin och då översättningsdidaktisk forskning knappt existerade, var de som fungerade som översättningslärare på 1970- och 1980-talet mer eller mindre tvungna att från grunden skapa sin position och sin identitet som översättningslärare. De hade inga

modeller i och med att de byggde upp en utbildning som inte tidigare hade funnits. Behovet av att skapa sin egen yrkesidentitet framgår också av de berättelser där en del lärare medvetet har velat göra annorlunda än sina föregångare. Erfarenheter som student, både positiva och negativa, har överlag medverkat till översättningslärarens syn på undervisning i översättning. Antingen har man velat ta avstånd från det sätt som man själv har blivit undervisad på, eller så vill man göra som den egna läraren gjort (se också Tennant m.fl. 2010, 57).

Berättelserna i *The road to translation* (Paloposki 2009) ger en antydan om hur lärarna uppfattar sig själva som översättningslärare och vilka faser de har gått igenom i sin professionella utveckling. En lärare säger sig ha utvecklats så att hon i början koncentrerade sig på innehållet i undervisningen och ansåg det viktigt att kunna svara på studenternas frågor, men att hon senare förstod relevansen av sådana frågor som läraren inte kan svara på och betydelsen av att låta studenterna själva leta reda på svaren. För en annan lärare var början av yrkesbanan en överlevnadskamp för att hinna lära sig det som hon skulle undervisa nästa dag. Dessa drag är vanliga i inledningsfasen i lärarkarriären och bereder väg för att läraren ska kunna börja bilda sig en uppfattning om hur det är att vara lärare och ge uttryck för läraridentiteten (se Huberman 1993, 5). Då läraren har skaffat mer erfarenhet är det lättare att fundera över sin roll som lärare och vad som är viktigt i arbetet.

I sin helhet tyder lärarberättelserna i verket (Paloposki 2009) på en sådan syn på undervisning i översättning som består av lärarens personliga hållning till översättning och språk. En del lärare redogör för hur översättning har varit en motvikt till att bli (språk)lärare och hur undervisning i översättning respektive egna översättningsarbeten har bidragit till att de har känt behov av att sätta sig in i översättning på teoretisk basis. En lärare ger uttryck för hur undervisning i översättning har lett henne till forskning, då hon har börjat fundera över hur översättningar blir till och varför översättningar är sådana som de är. En annan lärare berättar hur egna översättningsarbeten har medverkat till att hon har börjat problematisera vilka möjligheter och begränsningar översättning har. Lärarnas syn på översättning preciseras ytterligare då de nämner översättningsteorier och -principer som har varit viktiga för dem. Tecken på att lingvistiska teorier inte har svarat mot det som lärarna behöver kommer till uttryck.

Förutom att översättningsläraren har en personlig hållning till översättning och språk, förhåller sig läraren också på ett visst sätt till undervisning i översättning.

Även om några lärare i *The road to translation* (Paloposki 2009) påpekar att de saknar pedagogiska studier, har avsaknaden av studierna inte gett upphov till att de alla medvetet skulle ha sökt sig till studier inom pedagogik. Överlag diskuterar lärarna inte sin professionella utveckling så att de explicit skulle fundera över inlärnings teorier eller betona vikten av pedagogiska studier. Undantag utgörs dock av två lärare, av vilka den ena säger sig vilja agera i konstruktivismens anda och den andra påpekar hur viktiga hennes egna studier i pedagogik har varit. Om sin roll som lärare säger en att hon vill fungera som handledare och inte som kunskapsauktoritet och en annan betonar hur inspirerande det är att följa studenternas utveckling. Det förefaller som om den relationella aspekten i lärararbetet är viktig. Däremot förblir lärarens eventuella roll som modell och normbevakare osynlig.

Vidare verkar det som om översättningslärarens kunskap byggs upp i arbetet och styrs av att läraren själv ska lära sig något för att kunna undervisa och att undervisningen har bidragit till att läraren har intresserat sig för något översättningsrelaterat fenomen. Detta är ett tecken dels på samverkan mellan forskning och undervisning, dels på hur översättningsläraren bildar kunskap. Läraren bildar kunskap i det dagliga arbetet; det är med andra ord lärarens arbete som anger ramarna för kunskapsbehovet. Detta talar för att den kunskap som läraren skapar är kontextuell och mer informell än formell till sin natur, men det finns fog för att anta att även formella element är oundgängliga. Som universitetslärare förutsätts översättningsläraren nämligen fungera som kvalificerad ämnesexpert som också kan motivera sina ställningstaganden.

Det ser ut som om lärarna i verket (Paloposki 2009) poängterar innehållet i undervisningen och att undervisningsfrågor i sig kommer i andra hand. Detta motsvarar några av de synpunkter som har lagts fram på undervisning i universitetskontext: ämnesinnehåll och studenternas inlärnings står i fokus och lärarens roll är att fungera som mentor och att bidra till att studenterna förkovras i självständigt agerande som blivande experter på sitt område. Fokus ligger därmed på vad studenterna gör och hur de lär sig (Biggs & Tang 2007, 19). Mot bakgrund av det ovan sagda kan översättningslärarens kunskapsgrunder därmed lämpligast beskrivas med hjälp av begrepp som betonar vikten av ämnesinnehåll i en undervisningskontext och tar fasta på kvalitativa aspekter i ämnesinnehållet.

4.4 Översättningslärarens kunskapsgrunder

Med hänsyn till det som sagts ovan sammanfattar jag översättningslärarens kunskapsgrunder i termer av *syn* och *bildning av kunskap*. Synsätten uppstår genom en process som innebär att läraren erfar olika fenomen direkt och indirekt (se avsnitt 1.3.2). I sitt arbete använder läraren sedan sina synsätt som innehållsligt underlag för kunskap och kunskapsbildning. Såsom expertens kunskapsbildning innebär även översättningslärarens kunskapsbildning att läraren gör något med sin kunskap. Då lärare löser praktiska problem, bildar de sannolikt kunskap på ett annat sätt än då de behöver ta ställning till sin problemlösning. Lärarens kunskapsbildning är med andra ord avhängig av syftet med kunskapsbildningen.

Då lärarens kunskap står i fokus, gör man ibland en skillnad mellan synsätt och kunskap respektive praktisk kunskap och pedagogisk innehållskunskap. I min definition av *kunskap* (se också 1.3.2) utgår jag från ett helhetsgrepp på kunskap och drar ingen strikt gräns mellan synsätt och kunskap eller mellan praktisk kunskap och pedagogisk innehållskunskap. Jag antar också att lärarens *synsätt* har drag av både praktisk kunskap och pedagogisk innehållskunskap. Skillnaden är dock den att *synsätt* i denna studie tar fasta på innehållsliga aspekter och *kunskap* på formen i lärarens kunskapsgrunder.

Nedan går jag in på översättningslärarens kunskapsgrunder. Jag resonerar utifrån de antaganden som jag gör, då jag sammanför det som har sagts om översättning och översättningsundervisning samt det som har framhållits om expertens och lärarens kunskap.

4.4.1 Syn på översättning

Översättningslärarens syn på översättning har samband med hur läraren ser på undervisning, även om sambanden inte nödvändigtvis är direkta. Beroende på den enskilda läraren och lärarens kontextuella villkor ändras och utformas lärarens syn på översättning och därmed även lärarens syn på undervisning. Den grundläggande frågan är dock hur läraren ser på översättning, dvs. vad som enligt honom eller henne är översättning och vad som inte är det. Om man vill tänka på lärarens syn på översättning i termer av *kunskap*, är det fråga om lärarens ämneskunskap (se avsnitt

4.2.3) som kommer till uttryck i hur läraren ser på översättning, översättningar och översättningsnormer.

I och med att översättning är inbäddad i en historisk-kulturell kontext har synen på översättning varierat genom tiderna. Som framgår ovan (se avsnitt 3.2.2) har en mer funktionell syn på språk, texter och översättning blivit aktuell. Språk och texter uppfattas inte enbart som verbalspråkliga element utan också som redskap för mänsklig kommunikation överlag. De sätts i sammanhang och utgör potentiella system för meningsskapande. En funktionell syn på översättning innebär också en mer synlig roll för de olika aktörer som är involverade i översättningsprocessen. Originalförfattare, läsare och översättare bidrar alla till hur översättningar tolkas och mottas som översättningar.

Om den rådande synen på översättning betraktas som adekvat och representerar så kallad allmänt accepterad kunskap kan även lärarens syn hållas för ändamålsenlig, ifall läraren förespråkar översättning som kommunikation. Om läraren däremot håller fast vid en sådan syn som går ut på att översättningar inte behöver ha ett syfte förutom att fungera som redskap för språkinläring, är lärarens syn inte i linje med den rådande synen. Lärarens syn på översättning kan då kritiseras för att den inte är acceptabel i och med att den inte motsvarar de förväntningar som ställs på lärarens synsätt. Däremot kan synsätten anses vara fungerande om de är i linje med syftet med undervisningen, som i detta fall skulle vara att undervisa i översättning som redskap för språkinläring (se avsnitt 2.4.2).

Då översättningsläraren ger respons på studenternas översättningar träder lärarens språkliga medvetenhet och kontrastiva insikter fram (se t.ex. Klaudy 2006, 6). Samtidigt kommer också lärarens syn på översättningsnormer till uttryck. Såsom översättning har även översättningsnormer uppfattats olika genom tiderna. I och med att översättning inbegriper olika typer av översättning (se avsnitt 2.1) är det svårt att säga något allmänt om hur man har förstått översättningsnormer, men frågan om översättningsnormer har kretsat kring diskussioner om målspråklig anpassning och prioritering av innehållslig acceptabilitet (se avsnitt 2.2). Hur innehållslig acceptabilitet värnas om hänger å sin sida ihop med hur man ser på språk och översättning och hur man förstår översättningens acceptabilitet. Överlag relaterar syn på översättningsnormer till syn på normativitet. I fråga om språk har synen ändrats från en mer normativ till en mer funktionell och kommunikativ syn. Detta framgår av ställningstaganden inom språkvård (se t.ex. Mantila 2007) och

riktlinjer för språkundervisning och bedömning av språkkunskaper (se t.ex. CEFR 2009).

För att kunna ge respons på studenternas översättningar och motivera sina prioriteringar mer trovärdigt än enbart med att något ”låter bra” eller ”låter mindre bra” behöver översättningsläraren ökad medvetenhet och förmåga att argumentera (se också Klaudy 2006, 7–8). Även extern informationssökning kan komma i fråga. Som rättesnören fungerar språk- och textriktighet, men på det principiella planet träder översättning som vetenskap och verksamhet in. Då översättning som vetenskap betraktas ur översättningslärarens synvinkel är flera av delområdena relevanta för översättningsläraren. Särskilt kan nämnas forskning om språkparabunden översättning och översättarens hjälpmedel samt forskning om översättningskritik (se Holmes 1988, 74–75, 77–78). För att läraren ska kunna bilda sig en helhetlig syn på översättning kan den allmänna diskussionen kring översättningens natur dock inte glömmas. Det är nämligen den som bidrar till att översättningsläraren kan få en uppfattning om vad som är översättning och hur man översätter. Den allmänna diskussionen medverkar också till att väcka frågor kring lärarens premisser och förhandsantaganden (se Munby m.fl. 2001, 879).

I sin responsgivning utgår översättningsläraren förutom från sin egen syn och från den syn som råder inom översättning också från de synsätt som uppstår situationsbundet. Det pågår nämligen med all sannolikhet en interaktion mellan översättningsuppgift, studenternas översättningar och syfte med responsgivning (se avsnitt 3.2.1). Det kan hända att läraren ändrar sina ursprungliga synpunkter på översättningsuppgiften, om uppgiften ger upphov till sådana lösningar som läraren inte tänkt på. Även översättningsnormer kan bli föremål för kritisk granskning. Normerna påverkar med andra ord inte enkelriktat hur läraren ställer sig till översättningarna.

Sammantaget kan det sägas att översättningslärarens syn på översättning har kognitiva, sociala och emotionella aspekter. Läraren har sin individuella syn som dock påverkas av omgivningen och omgivningens syn, dvs. vad som sägs till exempel inom översättning och översättningsundervisning som kognitiva kontexter. I vilken mån läraren är beredd på ändringar, då nya perspektiv införs, beror på den enskilda läraren och synsättens karaktär. På kognitiv nivå kan beredskapen vara stor, men på emotionell nivå mindre, om läraren är föga öppen för ändringar och variation, och om synsätten är stabila på grund av att de bildats tidigt. Ju mer

översättningsläraren har erfarenhet av översättningsnormer i sitt språkpar och i olika genrer, desto mer rutinerat kan läraren handla. Fördelen är att arbetet underlättas, men som nackdel kan anföras att läraren eventuellt upprepar tidigare handlingsmönster som inte nödvändigtvis är de bästa möjliga.

4.4.2 Syn på undervisning

Översättningslärarens syn på översättning är alltid mer eller mindre knuten till en *undervisningskontext* i och med att det är fråga om *lärarens* syn. Lärarens synsätt kan dock kontextualiseras ytterligare och betraktas mot bakgrund av den utbildning och den översättningskurs där läraren agerar. Om utbildningen bygger på en kompetensbaserad undervisningsplan är översättningskursens mål och metoder med all sannolikhet formulerade så att de ligger i linje med utbildningens övergripande mål (se avsnitt 2.4.3). Om lärarens översättningskurs däremot är en del av en utbildning som bygger på en undervisningsplan med traditionell kursbaserad undervisning, kan det hända att kopplingarna mellan övergripande mål och kursmål inte är direkta. Oberoende av vilken typ av undervisningsplan läraren följer, realiseras dock lärarens egna mål och metoder i lärarens undervisning.

Översättningslärarens syn på undervisning kan beskrivas så att läraren är medveten om ramarna för översättning i en undervisningskontext. Därmed framstår synen på syftet med undervisningen som viktig. Om översättningskompetens utgör målet gäller det för läraren att förstå vad översättningskompetens går ut på och hur översättning bäst lärs in. För att kunna bidra till inläring av översättning behöver läraren förutom undervisningserfarenhet också medvetenhet om pedagogiska frågor. Vare sig det gäller de svårigheter som studenterna brukar ha, de förutsättningar studenterna har att lära sig och de krav som studenternas inläring ställer på undervisningen, understöds lärarens förståelse av undervisning, om läraren tänker på översättning och översättningsundervisning som kognitiva kontexter. I vilken mån läraren hämtar idéer och synpunkter från olika kontexter hänger ihop med hur läraren förhåller sig till dessa kontexter och till kunskap överlag. Förhållningssättet kan präglas av att läraren rör sig å ena sidan mellan översättning och undervisning och å andra sidan mellan översättning som vetenskap och verksamhet.

Förhållningssättet kan också kännetecknas av att läraren ställer sig mer eller mindre öppet till kunskap och är färdig att ifrågasätta sin hållning.

Översättningslärarens syn på undervisning kommer till uttryck bland annat då läraren ger respons på sina studenters översättningar. Beroende på hur läraren förstår målet med kursen och kontextualiserar sin undervisning fokuserar hon eller han på vissa aspekter i studenternas översättningar, medan andra får mindre uppmärksamhet. Om läraren ser på översättning som språkfärdighet kan det hända att läraren lägger vikt vid allmän språkhantering i stället för att fundera över i vilken mån studenterna kan aktivera översättningsrutiner, söka information och använda hjälpmedel. I detta fall fokuserar läraren på översättningar utifrån språkliga och textuella grunder och sätter dem inte i ett sammanhang. Syftet kan dock vara att studenterna förutom att de förkovras i allmän språkhantering också uppövar akademiska skrivfärdigheter. I det fallet lägger läraren vikt vid att studenterna redovisar sin översättningsprocess till exempel genom skriftliga analyser och kommentarer. Om avsikten däremot är att ge insikter i professionell översättning kontextualiseras översättning så att studenterna får tänka på de förutsättningar som professionella översättare har för sin verksamhet, såsom tidsanvändning och fakturering. Sammantaget kan det övergripande målet för läraren vara att handleda studenter i språkhantering eller i kommunikation med ett visst syfte.

I samband med lärarens syn på undervisning realiseras också lärarens syn på studenter. Lärarens kommentarer i studenternas översättningar antyder hur läraren förstår studenternas inlärnin g av översättning och visar hur läraren uppfattar sin roll som översättningslärare. Rollen som översättningslärare handlar om hur mycket läraren anser att det är meningsfullt att förklara och ge respons respektive hur mycket det är relevant att låta studenterna själva ta reda på problemen i översättningarna. I och med att studenterna är olika och att de ändå själva har ansvaret för sin inlärnin g, gäller det för läraren att lära känna sina studenter och utifrån denna kännedom reflektera över vilka kommentarer det lönar sig att ge, när och hur. Utan förståelse av sina studenter har översättningsläraren svårt att bygga upp sin kunskap.

Sammantaget innebär översättningslärarens syn på undervisning dels förtrogenhet med översättning, dels förtrogenhet med undervisning. Förtrogenhet med översättning innebär att läraren förstår att det finns olika synsätt på översättning och att läraren kan relatera sin egen syn till de övriga synsätten.

Förtrogenhet med undervisning innebär att läraren förstår att översättningskompetens kan uppfattas olika, vilket medför att det också finns olika synsätt på inläring av översättning och undervisning i översättning. Beroende på hur läraren förstår översättning och undervisning orienterar sig läraren olika.

4.4.3 Bildning av kunskap

Med synsätt som underlag bildar översättningsläraren kunskap. Lärarens kunskapsbildning äger rum bland annat då läraren undervisar och ger respons samt då läraren talar och skriver om sin undervisning. Utifrån lärarens kunskapsbildning kan man sedan få en uppfattning om lärarens kunskapsgrunder. Kunskapsbildningen visar i vilken mån läraren uppfattar kunskap som komplex och relaterad och i vilken utsträckning läraren överför kunskap som sådan respektive bearbetar den. Kunskapsbildningen ger också en antydning om hur säker läraren anser att kunskap är och hur läraren rättfärdigar kunskap. (Se t.ex. Strømsø, Bråten & Samuelstuen 2008, 515.) Sammantaget är det fråga om i vilken mån läraren bildar kunskap på vetenskapliga grunder.

För sin kunskapsbildning har översättningsläraren olika typer av redskap.³⁴ Som exempel kan nämnas begrepp och språk, vilket ger en antydning om den nära relationen mellan kunskapsbildning, begreppsbildning och språkanvändning. Vygotsky (1987, 192–197) diskuterar begreppsbildning och anser att individen vid bildning av vetenskapliga begrepp i första hand fokuserar på begreppsuttryck, medan begreppsinnehåll kommer i andra hand. Macken-Horarik (2002) tar upp språkanvändning och menar att den språkanvändning som ackompanjerar kunskapsbildningen varierar beroende på domänen. I en vardaglig domän präglas kunskapsbildningen av erfarenheter, åsikter och förnuftsresonemang, och språkanvändningen kännetecknas av enkelt språkbruk. I en specialiserad kunskapsdomän handlar kunskapsbildningen däremot om fackligt vetande och språkanvändningen kännetecknas av strukturering och ämnesspecifikt språkbruk. Oberoende av kunskapsdomänen kan dock syftet med kunskapsbildningen vara

³⁴ Vygotsky (1978, 54) benämner olika typer av redskap på olika sätt och anser att de ska hållas åtskilda. Redskap med intern funktion är *tecken* (signs), medan redskap med extern funktion kallas för *verktyg* (tools). För enkelhetens skull talar jag dock enbart om *redskap*.

detsamma: att bilda kunskap för kunskapens skull (kunskapens egenvärde) eller att bilda kunskap för nyttans skull (kunskapens instrumentella värde).

Utgående från det som sagts ovan kan översättningslärarens kunskapsbildning diskuteras enligt följande. Det är sannolikt att översättningsläraren som akademisk expert bildar kunskap på vetenskapliga grunder. Detta innebär integrering av kunskap till en sammanhållen helhet. För denna integrering har översättningsläraren mer eller mindre konkreta redskap. Beroende på hur läraren hanterar dessa redskap ser man bland annat hur läraren rör sig mellan begrepps innehåll och -uttryck. Utifrån tidigare forskning kan man anta att läraren i början av sin professionella utveckling är mer intresserad av innehåll än uttryck. Ur språkanvändningens synvinkel innebär detta att läraren först har konkreta vardagsord för översättning och undervisning och att de så småningom blir mer abstrakta. Då abstrahering och generalisering tar vid, blir orden i stället för fenomenen viktiga. Begreppsliiggörande träder in. Man kan också tänka sig att läraren använder mer abstrakta och generella ord, när läraren beskriver översättning och undervisning på ett allmänt plan, medan orden är mer konkreta och exakta när det är fråga om specifika undervisningssituationer.

I vilken kontext, dvs. domän, översättningsläraren agerar är svårt att säga. Då valet går mellan vardagskontext och ämnesspecifik (specialiserad) kontext faller det sig naturligt att tänka att översättningslärarens kunskapsbildning och språkanvändning placerar sig i en ämnesspecifik kontext. Då paralleller dras med övriga lärare avtecknar sig dock en annan bild. Enligt forskningen anknyter övriga lärares utsagor till praktiska handlingar och innehåller analogier och metaforer i stället för att präglas av ämnesspecifikt språk (se avsnitt 4.2.2 och t.ex. El Gaidi 2007, 40–41 samt Hegender, Lindqvist & Nordänger 2012, 64). Detta talar för att även översättningsläraren skulle agera mer i en vardagskontext än i en ämnesspecifik kontext.

Överlag kan översättningslärarens kunskapsbildning betraktas så att den är knuten till expertens och lärarens kunskapsbildning och kan relateras till olika sätt att bilda kunskap (se avsnitt 2.3.2, 3.1.5, 4.1 och 4.2).

4.5 Sammanfattande slutsatser

Då översättningslärarens kunskapsgrunder diskuteras mot bakgrund av det som har sagts om översättning, undervisning och kunskap, kan följande punkter tas upp. För det första gäller det vilka synsätt översättningsläraren har och för det andra handlar det om hur läraren bildar kunskap. I och med att lärarens synsätt kan relateras till de synsätt som förekommer i de kognitiva kontexter där läraren rör sig och lärarens kunskapsbildning kan jämföras med expertens och lärarens kunskapsbildning, kan man utifrån dessa resonemang göra vissa antaganden om översättningslärarens syn och bildning av kunskap, dvs. översättningslärarens kunskapsgrunder.

För det första ger översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext en antydning om hur läraren rör sig mellan översättning och undervisning. På samma sätt som översättning som fenomen är mångfasetterad till sin natur kan också lärarens syn på översättning och undervisning variera. Det är med andra ord inte fastslaget att inläring av översättning sker på ett visst sätt och att det därför förutsätts en viss typ av undervisning. Vad läraren anser vara viktigt hänger i stället ihop med hur läraren uppfattar översättning och inläring av den. Inläring kan uppfattas så att enkelhet föregår komplexitet och att en viss strukturering av ämnet därför behövs. Vidare kan inläring av översättning anses syfta till att studenterna förvärvar språkkompetens respektive kompetens i kommunikativ översättning. Om översättningsläraren dessutom intresserar sig för översättning som professionell yrkesverksamhet och menar att utbildningens främsta syfte är att utbilda översättare för arbetsmarknadens behov, kan det hända att läraren orienterar sig mot professionell översättning.

Förutom översättningslärarens syn på översättning och undervisning är det också översättningslärarens syn i utsagor och handlingar som är av vikt då man fokuserar på översättningslärarens syn (se avsnitt 3.1.2 och 4.2.1). Om läraren bara har ett synsätt och läraren säger något och handlar enligt detta, är utsagor och handlingar i samklang. Om läraren har flera synsätt kan de vara i samklang eller variera. Det kan till exempel hända att lärarens utsagor ger uttryck för en funktionell syn på översättning, medan handlingarna pekar på en formalistisk syn. Läraren är med andra ord funktionell då hon eller han talar om översättning, men formalistisk då hon eller han till exempel ger respons på studenternas översättningar. En orsak till denna obalans i utsagor och handlingar kan vara förutom att synsätten är

situationsbundna också att vissa synsätt i handlingar är djupt rotade och svåra att ändra. Om översättningsläraren har en viss syn på översättning och inte känner något behov av att ändra sin syn, fortsätter läraren kanske att hantera studenternas översättningar på samma sätt som hon eller han tidigare gjort även om synen på översättning i omgivningen ändras. Som motvikt till lärarens individuella syn fungerar dock den kollektiva syn som råder vid den institution där läraren undervisar. I och med att det är rimligt att anta att lärarens syn påverkas av de synpunkter som representeras av övriga lärare vid institutionen och av den undervisningsplan som följs, dämpas det individuella i lärarens syn.

För det andra ger översättningslärarens bildning av kunskap en antydning om lärarens kunskapsgrunder ur kunskapsbildningens synvinkel. Med hänsyn till det som har sagts om expertens och lärarens kunskapsbildning kan översättningslärarens kunskapsbildning betraktas på ett kontinuum som utgörs av ytterligheterna formell och informell kunskapsbildning (se avsnitt 2.3.2, 3.1.5, 4.1 och 4.2). I vilken mån lärarens kunskapsbildning är formell respektive informell hänger samman med hurdan kunskap läraren har som underlag för sin kunskapsbildning och hur läraren hanterar kunskapsbildningen. Förutom formell och informell kan lärarens kunskapsbildning dock också vara mer eller mindre omedveten. Omedveten kunskapsbildning hänger samman med två faktorer. Å ena sidan kan omedveten kunskapsbildning bero på att lärarens kunskapsbildning har blivit så automatiserad att den inte behöver uppmärksammas och å andra sidan kan omedveten kunskapsbildning hänga samman med att läraren inte vet, handlar oavsiktligt eller är ouppmärksam.

Det finns olika faktorer som pekar på att översättningslärarens kunskapsbildning präglas av omedvetna och informella drag. Då kunskapsbildningen är integrerad med handlingar är det inte ovanligt att ouppmärksamhet och oavsiktlighet träder in. Dessutom är översättning som fenomen otydligt avgränsad, vilket kan påverka kunskapsbildningen. Såsom framgår ovan (se avsnitt 2.1 och 2.2) är det till exempel inte klart vad som utgör allmänt accepterad kunskap om översättning och översättningsnormer. Utifrån situationsbundna faktorer såsom översättningsuppgift, genre och språkpar bildar översättningsläraren kunskap till exempel för sin responsgivning. I sin responsgivning funderar läraren över studenternas språkbruk som inte alltid kan bedömas med objektiva kriterier i och med att språkbruk i en social kontext lärs in via sinnesintryck och inte enbart genom verbala regler. Om

läraren dessutom undervisar i en sådan översättningsriktning att målspråket utgörs av lärarens modersmål och läraren har lärt sig modersmålet mer eller mindre omedvetet, kan det hända att läraren har svårt att ge uttryck för sina tankar om studenternas översättningar och anföra grunder för ställningstagandena (om hur professionella översättare anför grunder se Hansen 2008, 272). Översättningslärarens kunskapsbildning väcker därmed frågan om i vilken mån kunskap om översättning kan ges en form, dvs. i vilken mån den kan till exempel verbaliseras.

Verbalisering av kunskap hänger samman med hur kunskap uttrycks, dvs. hur ståndpunkter byggs upp och motiveras så att de verkar trovärdiga. Mot bakgrund av tidigare forskning kan man anta att översättningslärarens verbalisering är mer informell än formell. För det första sker verbaliseringen inom humaniora och översättningsundervisning, där kunskapsuttryck kan anses vara dels tolkande och holistiska, dels tillämpande (se t.ex. Holmes 1988, 77 och Neumann, Parry & Becher 2002, 406–408). Verbalisering av kunskap går då ut på att en rak väg till lösningar förespråkas i stället för att alternativa tolkningssätt anlitas. För det andra kan man i analogi med övriga lärares verbalisering av kunskap anta att lärarens verbalisering bygger på praktisk verksamhet och på vad hon eller han anser vara rätt. I stället för att utgå från färdiga premisser utvecklar läraren eventuellt sina ståndpunkter genom att förfara situationsbundet och genom att relatera olika faktorer till varandra. Ett relationellt och induktivt förfarande kan ligga närmare översättningslärarens verbalisering av kunskap än ett kausalt och deduktivt förfarande. För en formell verbalisering av kunskap talar dock det faktum att översättningsläraren ger uttryck för sin verbala kunskap utifrån sin position som expert på översättning i en universitetskontext. Vetenskaplig begreppsbildning och språkanvändning i en ämnesspecifik kontext kommer till uttryck (se avsnitt 4.4.3).

Sammantaget är det en utmaning för översättningsläraren att röra sig mellan översättning inom olika kognitiva kontexter. Det är också en utmaning för läraren att förflytta sig mellan översättning och undervisning, dvs. integrera sin syn på översättning med syn på undervisning. Därtill kommer det faktum att läraren agerar i olika undervisningskontexter. Läraren kan undervisa i ett översättningsämne eller i ett språkämne och läraren kan undervisa i översättning till modersmål eller till främmande språk. Förutom att läraren rör sig mellan olika kognitiva kontexter står läraren också inför utmaningen att bilda kunskap så att informell kunskap blir

formell och att formell kunskap blir informell. Särskilt utmanande kan det vara att formalisera sin kunskap om det är informell kunskap som läraren i allmänhet handskas med.

5 Metod och material

I detta kapitel diskuterar jag de metodologiska val som jag gjort i studien. Jag inleder med att placera den empiriska delen av studien i ett vetenskapligt sammanhang och fortsätter sedan med en diskussion om materialet och analysmetoderna. Även validitet och forskningsetik tas upp. Kapitlet avslutas med en kort redogörelse för studiens citat- och referensteknik.

De metodologiska valen är förankrade i studiens teoretiska referensram och forskningssyfte som jag har belyst i inledningen. Därför går jag inte närmare in på de aspekter som har med den teoretiska förankringen att göra utan koncentrerar mig på sådant som gäller den empiriska delen av studien. Kapitlet står dock inte utan samband med de begrepp och diskussioner som förekommer i den teoretiska översikten. Anknytningen till teorin är påtaglig särskilt i de fall då begreppen för analyserna av det empiriska materialet har utvecklats under påverkan av teori.

Jag ägnar analysmetoder en stor del av kapitlet. Orsaken till detta är att jag vill klarlägga grunderna för analyserna och därmed öka tillförlitligheten. Överlag är analysmetoder, analyser och tolkning av analyserna nära sammanbundna i studien. Jag försöker dock hålla dem isär på så sätt att analysmetoder och tillämpning av metoderna tas upp i detta kapitel, medan resultaten av analyserna redovisas i de två påföljande kapitlen, där analyserna tolkas och diskuteras.

5.1 Metodologiska överväganden

Den empiriska delen av studien kan karakteriseras som en studie av enstaka fall som har ett instrumentellt syfte. Fallen i sig djuplodas inte utan de tjänar till att belysa vad översättningsläraren gör och bidrar eventuellt till hur en ytterligare större samling av fall kan uppfattas. (Creswell 2005, 439–440; Stake 2005, 445–446.) Förutom som en studie av enstaka fall kan studien också beskrivas så att den har en etnografisk karaktär. Materialet bygger delvis på fältstudier och materialinsamlingen

har skett i omgångar enligt principen för materialdriven forskning (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 49). Trots forskningsmetodens etnografiska karaktär spelar lärarnas översättningskurser som sådana dock en mindre roll. Jag relaterar inte materialet i huvudsak till kurserna utan analyserar och tolkar det som student- och lärarproducerade texter. Analysen av materialet framkallar därmed den hermeneutiska traditionen med tre element: hermeneutisk cirkel, förförståelse och intentionella förklaringar (se t.ex. Raatikainen 2004, 87–111).

Då jag går tillväga enligt den hermeneutiska cirkeln betyder det att min tolkning är holistisk: jag kan förstå en del bara med hjälp av helheten som den ingår i, och helheten är förståelig enbart utifrån sina delar. Den hermeneutiska cirkeln är dock inte en metod som garanterar en slutgiltig och absolut sanning utan den visar hur förståelse byggs upp. Förförståelse innebär att människan är bunden av sina traditioner och att tolkningen därför sker inom ramen för tidigare tolkningar. (Gadamer 1979, 258–263.) I och med att jag själv är översättningslärare har jag antaganden om vad översättningslärare gör. Detta är både en fördel och en nackdel (se avsnitt 5.6). I denna studie är intentionella förklaringar aktuella på så sätt att jag kopplar ihop det som läraren uttrycker som sitt mål med det som läraren säger sig göra. För att fördjupa förståelsen av översättningslärarens intentionella förklaringar uppmärksammar jag även det som läraren gör och tar fasta på översättning och översättningsundervisning som kognitiva kontexter.

Då människans utsagor och handlingar står i fokus diskuteras frågan om hur utsagor och handlingar ska tolkas och om människans rationalism ska tas som utgångspunkt. Filosofiskt har man försökt närma sig problemet genom att indela tolkningen i två faser. I den första fasen utgår tolkaren från vad den uttolkade säger och antar att den uttolkades utsagor är sanna. I den andra fasen kan tolkningen ändras om det visar sig att utsagorna inte stämmer. Avgörande är att man tolkar utsagorna så att de kan förklaras med de bästa tillgängliga teorierna. (Raatikainen 2004, 132–135.) Min avsikt har inte varit att klarlägga i vilken mån översättningslärarna i studien talar sanning eller att belysa lärarna och deras undervisning som avspeglingar av verkligheten (se också Wertsch 1998, 13–14). I stället har jag utgått från vad lärarna säger och gör och letat efter motiv för utsagor och handlingar dels i det empiriska materialet, dels i teorin. Utsagorna och handlingarna har med andra ord tolkats materialdrivet men med hänsyn till befintliga teorier.

Översättningslärarnas muntliga utsagor utgör två typer av underlag för analysen. Dels fungerar de som belägg för lärarnas intentioner och motiv. Dels utgör de exempel på lärarnas kunskapsbildning. Att ta muntliga utsagor som exempel på kunskapsbildning kan te sig problematiskt (se t.ex. Halldén, Haglund & Strömdahl 2007, 26). För det första avspeglar utsagor i en intervjusituation inte den kunskap som den intervjuade har utan de ska ses som ett belägg för vad den intervjuade försöker åstadkomma i en intervjusituation. För det andra ska utsagor snarare ses som kulturella verktyg som används för att realisera diskursiva praktiker. Utsagor kan dock, såsom Halldén m.fl. (2007, 26) påpekar, tas som belägg för den intervjuades idéer och kunskapsbildning, om den intervjuades handlande i en specifik situation uppmärksammas. I det fallet måste man ta hänsyn till hur den intervjuade uppfattar situationen. I denna studie drar jag slutsatser av lärarnas kunskapsbildning utifrån deras utsagor i intervjusituationerna. Den bild som uppstår av lärarnas kunskapsbildning ska dock betraktas mot bakgrund av att det är fråga om intervjusituationer och att bilden av naturliga skäl är annorlunda än när till exempel lärarnas muntliga respons i klassrummet beaktas.

Redovisningen i kapitel 6 och 7 avspeglar studiens forskningsfokus och analysmetoder. Vid analysen av materialet använder jag mig av bland annat fenomenografi och abstrahering (se avsnitt 5.5), vilket medför att det är synsätt och kunskapsbildning och inte de enskilda lärarna som står i fokus för intresset. Därför kommer jag inte heller att koncentrera mig på hur översättningslärarnas övergripande synsätt eller kunskapsbildning ter sig. Inga lärarprofiler eller motsvarande skissas upp.

5.2 Materialinsamling

I den empiriska delen av studien deltar åtta översättningslärare och deras översättningsgrupper i språkparet finska och svenska. Två lärare som undervisar i översättning från finska till svenska kontaktades år 2006 och ombads att delta i studien med sin studentgrupp. Lärarna lovade att ställa upp ifall deras studenter samtyckte. År 2007 upprepades samma procedur, men nu med två lärare som undervisar i översättning från svenska till finska. Hösten 2008 kontaktades ytterligare två lärare: en som undervisar i översättning till svenska och en som

undervisar studenter med svenska som modersmål. Tanken var att komplettera materialet. Efter att lärarna och deras studenter hade gått med på att delta i studien fick lärarna närmare information om vad studien skulle gå ut på och vad som förväntades av dem och studenterna.

För att få en uppfattning om hur situationsbundet lärarna handlar bad jag två lärare av de sex att ställa upp på nytt med nya studentgrupper. Detta skedde hösten 2008 och 2009.³⁵ Eftersom materialet visade att lärarnas förhållningssätt inte avvek nämnvärt från de tidigare omgångarna, kunde jag vara någorlunda säker på att lärarnas handlande inte är helt situationsbundet och att vissa mönster upprepas. Innan jag kunde avsluta materialinsamlingen, ville jag dock ännu försäkra mig om materialets tillförlitlighet. I och för sig hade jag redan upplevt så kallad saturation (Eskola & Suoranta 1999, 62–63), men det som förvånade mig var att lärarna i materialet trots vissa skillnader ändå hade så enhetliga tankar om översättning och studenternas översättningar. Enhetligheten var överraskande därför att lärarna hade olika utbildningsbakgrund och undervisade vid olika typer av institutioner och i olika översättningsriktningar. Därför bestämde jag mig för ännu en omgång med två nya lärare och våren 2011 kunde materialinsamlingen avslutas.

Materialinsamlingen gick ut på att studenterna i lärarnas översättningsgrupper fick en översättningsuppgift och hade ungefär en vecka på sig att översätta källtexten. Därefter gav lärarna respons på översättningarna och skickade kopior av översättningarna samt eventuella översättningsanalyser och -kommentarer till mig. Processen avslutades med en intervju med läraren och i vissa fall också med en observation av lektionen där uppgiften behandlades. Lärarna uppmanades att behandla översättningsuppgiften som om det var en normal uppgift. Responsgivningen skulle följa lärarnas normala principer och uppgiften tas upp med studenterna på så sätt som bäst tjänar inläringen och undervisningen. Även tidpunkten för uppgiften anpassades efter lärarnas önskemål.

Efter att lärarna hade gett respons på översättningarna och i vissa fall diskuterat dem med studenterna, gjorde jag intervjuerna. Tiden mellan responsgivningen och intervjuerna varierade från fall till fall. Som kortast var det fråga om dagar och som längst månader, vilket naturligtvis har påverkat intervjuerna. Eftersom avsikten med intervjuerna var att lärarna retrospektivt skulle fundera över studenternas

³⁵ Materialet har inte analyserats och ingår inte i studien.

översättningar och förklara sin respons i översättningarna, var tidsaspekten dock inte så avgörande som om syftet med intervjuerna hade varit att få tillgång till lärarnas tankeprocesser under responsgivningen. Huvudvikten lades från början vid vad lärarna säger *efteråt* om sin respons, och därför togs det för givet att lärarnas utsagor präglas av tolkningar och oklara minnesbilder. Det kan dock inte förnekas att mellanrummet mellan responsgivningen och intervjun hade sin inverkan på hur lärarna *kom ihåg* sin process och sina diskussioner med studenterna.

I tabell 6 anger jag den tidpunkt då intervjuerna gjordes och den tidpunkt då lärarna diskuterade översättningarna med sina studenter samt hur länge intervjuerna varade. Som framgår av tabellen gjordes en stor del av intervjuerna efter att lärarna hade gått igenom översättningarna med studenterna. I ett fall föregick intervjun lärarens genomgång av översättningarna med studenterna.

Tabell 6. Översikt över intervjuer med lärare och genomgångar av studentöversättningar

Intervju	Genomgång av översättningarna med studenterna	Tid för intervjun	Intervjuns längd
1	20.11.2006	27.11.2006	ca 1 tim. 40 min.
2	9.11.2006 och 16.11.2006 ³⁶	24.1.2007	ca 1 tim. 55 min.
3	29.10.2007, 30.10.2007 och 1.11.2007	16.11.2007	ca 2 tim. 10 min.
4	22.11.2007	22.11.2007	ca 2 tim.
5	16.10.2008	16.10.2008	ca 1 tim. 55 min.
6	25.11.2008	25.11.2008	ca 1 tim. 25 min.
7	25.3.2009	25.3.2009	ca 1 tim. 45 min.
8	7.3.2011	9.3.2011	ca 1 tim. 45 min.
9 ³⁷	11.3.2011	10.3.2011	ca 1 tim. 15 min.

Intervjumaterialet samlades in så att största delen av intervjuerna gjordes i lärarens arbetsrum, medan intervjuerna 2, 3 och 9 var telefonintervjuer. Alla intervjuerna spelades dock in, och strax efter intervjutillfällena transkriberades materialet.

Före intervjun fick lärarna en stomme för intervjun så att de visste vilka teman som skulle tas upp och hur intervjun skulle förlöpa. Stommen såg ut så här:

³⁶ Orsaken till att det finns flera datum för genomgången är att studenterna gjorde flera versioner av översättningen eller att läraren hade flera parallellgrupper.

³⁷ Att antalet intervjuer är nio även om det är åtta lärare som deltog i studien hänger samman med att en av lärarna var med två gånger, i översättning till både svenska och finska. Se också tabell 7.

Källtexten och dess karaktär
Principer för facktextöversättning
Studenternas översättningar i tur och ordning
Om att översätta källtexten i allmänhet
Om att undervisa i översättning och att vara lärare i översättning
Eventuellt något om lärarens bakgrund

Intervjuerna kan karakteriseras som halvstrukturerade. Frågorna var uttänkta på förhand, men lärarnas intresse fick bestämma vilka teman som kom att framstå som viktiga och vilka som fick mer utrymme i intervjun. Detta minskade risken för att intervjun skulle vara alltför styrd och att lärarna skulle ge sådana svar som de trodde att intervjuaren ville ha. Ibland kom samtalet in på sidospår och intervjuarens intervention behövdes för att samtalet skulle löpa enligt intervjustommen. Om det visade sig att läraren inte svarade på någon fråga upprepade jag frågan eller samtalet fick fortsätta med andra frågor. Överlag var lärarna generösa med sina svar och verkade gärna tala om sin undervisning. Stämningen kunde beskrivas som kollegial.

5.3 Deltagare och översättningskurser

Kriteriet för valet av översättningslärare var att de handleder en översättningskurs vars syfte är att bidra till deltagarnas kunskaper i kommunikativ översättning. Därför uteslöt jag sådana kurser som har en förbättring av studenternas språkkunskaper som mål, som till exempel följande kurs:

Mål och innehåll: Målet är att kunna översätta texter från varierande områden från finska till korrekt, flytande svenska samt att jämföra olika översättningsmöjligheter. Studentens aktiva ordförråd utökas och behärskning av svenskans struktur utvecklas. (OP2)

Ett annat kriterium var att några av lärarna undervisar i ett översättningsämne och andra i ett språkämne och att alla undervisar på ämnesstudienivå. Olika ämnestyper valdes för det första därför att antalet översättningslärare i språkparet finska och svenska överlag är litet och därför att om jag hade bestämt mig för en viss typ av ämne, hade antalet varit ännu mer begränsat. För det andra ville jag ha mångfald och fundera över om språkämnen ordnar sina översättningskurser på andra villkor än översättningsämnena (se avsnitt 2.4.2). Ämnesstudienivån valdes därför att

studenterna på den nivå redan har kommit i gång med sina studier och därför att översättningsämnen vid flera universitet då kunde komma i fråga.³⁸

Alla lärare har fått fingerade namn. De lärare som i denna studie har en grupp i översättning till svenska kallas för Beata, Kajsa, Stella och Ulla medan de som har en grupp i översättning till finska heter Petra, Rebecka och Viveka.³⁹ Anders har grupper i båda översättningsriktningarna. Förutom tre av lärarna undervisar lärarna så att de har målspråket som sitt modersmål. På två av översättningskurserna har lärarna finska som modersmål, men de undervisar i översättning till svenska och på en kurs har läraren svenska som modersmål, men läraren undervisar i översättning till finska.

Lärarna har studerat bland annat nordiska språk, finska, engelska, tyska, översättning, tolkning, interkulturell kommunikation och språkvetenskap. Ingen av lärarna har arbetat som heltidsanställd översättare, men alla har haft översättningsuppdrag och/eller tolkningsuppdrag och två lärare har tagit examen som edsvuren translator. I tabell 7 ger jag information om vilken typ av utbildning lärarna har, om de har lärarutbildning, hur lång lärarerfarenhet de har och vilketdera av språken, finska eller svenska, de har som modersmål. Dessutom anges det ämne där läraren undervisar och den översättningsriktning som beaktas i denna studie. Informationen i tabellen hänvisar till den tidpunkt då materialinsamlingen pågick, dvs. då översättningarna gjordes och lärarna intervjuades.

³⁸ Åren 2006–2007 var det bara två översättningsämnen som erbjöd fördjupade studier i översättning i språkparet finska och svenska.

³⁹ Även om lärarna i denna studie representerar en viss översättningsriktning, kan de i verkligheten undervisa i översättning i båda riktningarna. Rebecka, Stella och Anders är exempel på detta.

Tabell 7. Översikt över översättningslärare

Lärarnas bakgrund	Översättnings- ämne (N = 5)	Språkämne (N = 3)	Översättning till svenska (N = 5)	Översättning till finska (N = 4)
Utbildning:				
Översättarutbildning	3	-	2	1
Språkutbildning	2	3	3	3
Pedagogisk utbildning ⁴⁰ :				
Ja	3	3	3	4
Nej	2	-	2	-
Lärarerfarenhet:				
10 år eller mer	3	3	3	4
4 år eller mindre	2	-	2	-
Modersmål:				
Finska	2	3	2	3
Svenska	3	-	3	1

Studenterna i studien fördelar sig på åtta översättningskurser i tre språk- och fem översättningsämnen. Enligt studiehandböckerna verkar gränsen mellan ämnena vara otydlig: alla ämnen följer kursbaserade undervisningsplaner och målet med studierna uttrycks i tämligen likadana ordalag. Efter studierna i språkämnen ska studenterna kunna arbeta som språkexperter, lärare och översättare, medan studierna i översättningsämnen ger färdigheter att arbeta förutom som översättare och tolkar också som experter på internationell kommunikation. Gränsen mellan ämnena är inte heller tydlig, då översättningskurserna i fråga jämförs. Medan översättningskurserna i översättningsämnen föregås av en tidigare kurs i praktisk översättning, kan kursen vara första översättningskurs i språkämnen. Dessutom är en del av kurserna sådana som består av översättning i båda riktningarna. Sådana kurser förekommer i både språk- och översättningsämnen.

I det följande ger jag en karakteristik av översättningsgrupperna och -kurserna.⁴¹ I tabell 8 är det fråga om antalet studenter och fördelningen av studenterna mellan olika ämnen och översättningsriktningar.

⁴⁰ Ämneslärarutbildning eller studier i universitetspedagogik

⁴¹ Informationen om kurserna härstammar från studiehandböckernas kursbeskrivningar som gällde under tiden för materialinsamlingen (2006–2011). För att bevara anonymiteten namnges inte de universitet eller institutioner ur vilkas studiehandböcker kursbeskrivningarna har hämtats.

Tabell 8. Översikt över översättningsgrupper

Grupp	Antal studenter (N = 94)	Ämne	Översättningsriktning
1	15	Språk	Finska–svenska
2	14	Översättning	Finska–svenska
3	13	Översättning	Finska–svenska
4	15	Språk	Svenska–finska
5	10	Översättning	Svenska–finska
6a ⁴²	7	Översättning	Finska–svenska
6b	9	Översättning	Svenska–finska
7	5	Språk	Finska–svenska
8	6	Översättning	Svenska–finska

Som framgår av tabell 8 är det fler översättningsämnen än språkämnen som ingår i studien. Av översättningsriktningarna är det översättning till svenska som dominerar. Förutom en grupp är det fråga om översättning till främmande språk när studenterna översätter till svenska och om översättning till modersmål när studenterna översätter till finska.

Tabell 9 handlar om vilka mål respektive innehåll kurserna har samt vilka studier som förutsätts före kurserna respektive vilka översättningskurser (i samma översättningsriktning) som har föregått kurserna.

⁴² Grupp 6a och grupp 6b deltar i en kurs som består av översättning i båda riktningarna. Grupp 6a (7 studenter) översätter till svenska och grupp 6b (9 studenter) till finska. Med några undantag är det fråga om samma studenter i grupperna.

Tabell 9. Översikt över översättningskurser

Kurs	Mål/innehåll	Förutsatta studier/tidigare översättningskurser
1 ⁴³	Översättning av allmänspråkliga texter från svenska till finska och från finska till svenska Användning av översättningsvetenskaplig basterminologi Hantering av olika typer av hjälpmedel	Grundstudier och vissa kurser på ämnesstudienivå
2	Översättning av tämligen krävande facktexter Utförande av eventuellt autentiska uppdrag	Översättningskurs på grundstudienivå
3	Översättning av tämligen krävande facktexter	Översättningskurs på grundstudienivå
4	Översättning som process Översättning av texter från olika ämnesområden både till svenska och till finska	Översättningskurs på grundstudienivå
5	Översättning av tämligen krävande texter som processöversättning Textanalys ur översättningskritikens synvinkel	Kurs i översättarens know how
6	Analys, förståelse och översättning av förhållandevis avancerade fackspråkliga texter	Två översättningskurser på grundstudienivå
7	Översättning av olika typer av texter, även krävande texter Analys av egna och andras prestationer	Grundstudier och en introduktionskurs i översättningsvetenskap
8	Översättningsuppgifter individuellt och i grupp Kommentering och utvärdering av översättningar	Översättningskurs på ämnesstudienivå

Som framgår av tabell 9 förefaller det icke oväntat att översättning är kärnan i översättningskurserna. Översättning tas upp mångsidigt. Förutom översättning anges det nämligen att också analys, kommentering och utvärdering av texter samt hantering av hjälpmedel ingår i kurserna. Dessutom nämns autentiska uppdrag och översättningsvetenskaplig basterminologi. Om källtexterna påpekas att de är allmän- respektive fackspråkliga och krävande. I och med att studenterna i många fall förutsätts ha vissa förkunskaper i översättning kan man anta att studenterna förstår vad som menas med översättning och kan tillämpa denna kunskap vid översättning av krävande facktexter.

⁴³ Kurs 1 kan föras till grupp 1, kurs 2 till grupp 2 och så vidare.

Förutom kursbeskrivningar finns det också lärarproducerat material som belyser kurserna. Några av lärarna i studien (3/8) hade gjort ett separat kursprogram med veckoscheman och information om arbetsformer och översättningsuppgifter. Prestationskraven för kurserna anges mer eller mindre explicit i de tre programmen. I ett kursprogram räknas upp kriterier för hur översättningarna bedöms och vad som krävs av studenterna. I ett annat kursprogram står det att vitsordet för kursen baseras på översättningarna och aktiviteten under lektionerna. I ett tredje program uppges att studenterna ska göra alla uppgifterna och förbereda sig för olika roller i samband med studentpresentationer.

I och med att studierna i de aktuella språk- och översättningsämnena är uppbyggda på olika sätt och i och med att vissa av översättningskurserna inte är de första praktiska översättningskurserna för studenterna, kan man å ena sidan anta att det finns skillnader i hur studenterna översätter och hur lärarna undervisar. Å andra sidan finns det faktorer som talar för att det inte finns stora skillnader. För det första verkar språk- och översättningsämnena samt översättningskurser i dem rätt lika och för det andra uttrycks det i kursbeskrivningarna att studenten ska kunna översätta *även krävande texter* och *olika typer av texter* oberoende av om kurserna föregås av en annan översättningskurs eller inte.

De översättningsuppgifter som studenterna fick då de deltog i min studie motsvarar de uppgifter som studenterna enligt kursbeskrivningarna skulle klara av efter genomgången kurs, om *krävande texter* anses innebära att studenterna ska kunna hantera kommunikativ facktextöversättning. På alla översättningskurser hade studenterna dessutom haft andra översättningsuppgifter före min uppgift, vilket innebar att de redan hade något slags uppfattning om översättning.

5.4 Översättningsuppgifter

I och med att en del av studentgrupperna översatte till svenska och en del till finska skapade jag två översättningsuppgifter för studien. Översättningsuppgiften för översättning till svenska består av en inledning till en fackartikel som handlar om problembaserat lärande (K1, bilaga 1) och som senare har publicerats i en bearbetad version i en fackbok. Även översättningsuppgiften i översättning till finska är en inledning till en fackartikel inom samma ämnesområde (K2, bilaga 2), och den

fanns som nättext under tiden då studenterna översatte den. Båda texterna tillhör samma genre och har samma perspektiv. Även ämnesområdet är detsamma. Den finska källtexten omfattar 205 ord och den svenska källtexten 436 ord.

Båda uppgifterna har utarbetats enligt samma principer. Översättningsuppgifterna innehåller förutom källtexter också beskrivningar av vad som är syftet med översättningen och vilken typ av målgrupp översättningen kan tänkas ha.⁴⁴ Källtexterna valdes för att studenterna skulle uppmärksamma dels sådant som har med översättning av vetenskapliga respektive populärvetenskapliga texter att göra, dels sådant som är typiskt vid översättning i språkparet finska och svenska. Avsikten var att lyfta fram sådana aspekter som målgrupp, fackbegrepp och genredrag. Därtill skulle studenterna bli påminda om omöjligheten att översätta så att källtextuella element överförs utan att måltexterna betraktas med hänsyn till sitt syfte. Källtexterna valdes också därför att ett tema som handlar om pedagogik antogs vara bekant för lärarna. De skulle med andra ord inte behöva ägna sig åt omfattande informationssökning.

Då jag konstruerade uppgifterna strävade jag efter en balans mellan ett realistiskt uppdrag och en övningsuppgift (se t.ex. Kautz 2000, 50–51 och Schopp 2002). Bakgrunden var realistisk i och med att det har funnits sådana kontakter som det sägs i uppgiftsbeskrivningarna (se bilaga 1 och 2). Det orealistiska inslaget utgörs dock av att källtexterna är utdrag ur längre texter och att bara dessa utdrag översattes. Detta kan ha medfört att uppgifterna togs mer som övningsuppgifter än som realistiska uppdrag. Eftersom källtexternas längd dock skulle hållas på en rimlig nivå för en veckas bearbetningstid, fick uppgiften på detta sätt vara orealistisk. Uppgiftsbeskrivningarna har medvetet lämnats tämligen öppna. Det ges inga närmare instruktioner om till exempel layout och hänvisningsteknik. Eftersom avsikten med uppgifterna förutom att skaffa forskningsmaterial också var att bidra till studenternas inläring på så sätt som enligt lärarna var viktigt, anser jag att öppenheten kan motiveras. Dessutom var det intressant ur forskningssyfte att få veta vad lärarna och studenterna anser som värt att notera, då det gäller övningsuppgifterna.

⁴⁴ Texterna är inledningar till längre artiklar. Studenterna hade dock tillgång till hela artiklarna via sina lärare.

Även om översättningsuppgifterna i sig inte tillhör det empiriska materialet, är de viktiga för studien, eftersom det egentliga materialet inte hade kommit till utan uppgifterna.

5.5 Analysmetoder

Det pluralistiska i studien kommer fram förutom i det vetenskapliga angreppssättet också i materialet. Materialet består sammantaget av 94 studentöversättningar, 9 lärarintervjuer, 5 observationer, 1 lärargjord ljudinspelning och övrigt kursrelaterat material. I och med att materialet är av olika karaktär behövs det också olika typer av analysmetoder. Triangulering som angreppssätt blir aktuell. Triangulering kan motiveras med att ett enda material eller en enda metod inte ger en täckande bild av forskningsföremålet (Creswell 2009, 191). Genom att använda olika typer av material och analysmetoder kan bilden av översättningslärarens kunskapsgrunder fördjupas och nyanseras.

Metodiskt bygger studien dels på fenomenografi, dels på materialdriven och teoripåverkad analys med abstrahering. Att fenomenografi som angreppssätt är av betydelse i denna studie hänger samman med fenomenografins forskningsintresse. Fenomenografi intresserar sig för hur människor förstår och lär sig olika fenomen och hur förståelse- och inlärningsättet kan förklara kvalitativa olikheter i uppfattningar. I fenomenografisk forskning är det individers grepp (approach) och uppfattningar (outcome, conception) som studeras. (Harris 2011, 110–111.) I min studie tangerar jag fenomenografi på så sätt att jag studerar lärarnas *syn* på översättning i undervisningskontext och menar då både lärarnas *grepp* och *uppfattningar* om företeelserna. Grepp konkretiseras i min studie i de skriftliga kommentarer som lärarna gör i studenternas översättningar, och uppfattningar kommer till uttryck i lärarnas utsagor i intervjuerna. Att jag tillämpar fenomenografi endast i valda delar och att jag inte följer de noggranna procedurer som sägs ingå i denna analysmetod (se Kansanen 2004b, 17) hänger ihop med att jag varken studerar lärarnas inlärningsätt i sig eller uppfattningar fristående från en kontext (se t.ex. Säljö 2004, 137). Min forskningsfokus är i stället översättningslärarens kunskapsgrunder och närmare bestämt lärarens synsätt och bildning av kunskap.

Förutom fenomenografi tillämpar jag även materialdriven och teoripåverkad abstrahering som analysmetod (se Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97, 101). Abstrahering är lämpligt i och med att jag inte utgår från färdiga begreppsbestämningar utan materialet bidrar till förståelse av översättningslärarens synsätt och kunskapsbildning. Principer för materialdriven och teoripåverkad abstrahering tillämpas på så sätt att jag koncentrerar mig på de fenomen som står i fokus för studien och identifierar sådana element som enligt mig ger uttryck för dessa fenomen i materialet. Jag kategoriserar elementen, och kategoriseringarna bildar underlag för nya kategoriseringar och abstraheringar.

Då jag tillämpar fenomenografi innebär det ett annat sätt att betrakta översättningslärarens kunskapsgrunder än då jag abstraherar och begreppsliggör materialet utan anknytningar till fenomenografi. Med fenomenografi kommer jag åt olika synsätt och variation i dem. Abstrahering som sådan bidrar till att jag kan beakta hur läraren bildar kunskap. Därmed blir både den mer statiska och den mer dynamiska aspekten på kunskapsgrunder synlig. Något förenklat kan man säga att fenomenografi kopplar studien till den epistemologiska traditionen, medan abstrahering som sådan anknyter studien till den kognitiva traditionen. Frågan om vad översättningslärarens kunskapsgrunder är för något och hur de realiseras i olika kontexter är central och kombinerar ansatserna.

Nedan tar jag upp hur jag har analyserat materialet. Framställningen är berättande eftersom jag också vill synliggöra de processer som ligger bakom skapande av analysmetoder och tillämpning av dem. Huvudavsikten är dock att visa hur de två centrala aspekterna i studien, översättningslärarens synsätt och kunskapsbildning, har begreppsliggjorts.

5.5.1 Lärarkommenterade studentöversättningar

Studenternas översättningar⁴⁵ utgör det primära materialet i studien. Först beaktade jag lärarnas kommentarer i översättningarna dels för att få fram lärarnas syn på översättning, responsgivning och översättningsundervisning, dels för att få belägg för lärarnas kunskapsbildning. Avslutningsvis flyttade jag fokus till själva

⁴⁵ Största delen av översättningarna innehöll förutom den översatta texten också en översättningskommentar eller -analys som studenterna hade gjort. Jag diskuterar dessa texter i samband med att jag tar upp översättningslärarnas syn på översättningsundervisning (se avsnitt 6.4).

översättningarna utan hänsyn till lärarnas kommentarer i dem. Meningen var att se hur studenterna hade översatt källtexterna och om det fanns skillnader mellan studentgrupperna i fråga.

Då jag redde ut översättningslärarnas *syn på översättning* (se avsnitt 3.2.2 och 4.4.1), antog jag att lärarens syn på översättning hänger samman med hur läraren ser på studenternas översättningar och hurdana språkliga normföreställningar⁴⁶ läraren har. Jag utgick från vissa ställen i källtexterna och uppmärksammade hur lärarna hade kommenterat översättning av dem. Utifrån vad lärarna hade kommenterat i studenternas översättningar och hur de hade gjort det kunde jag urskilja tre olika synsätt och tre språkliga normföreställningar: betydelseinriktad, funktionell och formalistisk syn samt innehållslig, funktionell och målspråklig acceptabilitet som normföreställning. De kriterier, belägg och lösningsförslag som jag har använt för att få fram synsätten och normföreställningarna framgår av bilaga 3.

För att få fram lärarnas *syn på responsgivning* (se avsnitt 3.2.2 och 4.4.2) beaktade jag hur handledningsinriktade och problemorienterade lärarna var i sin responsgivning. Jag räknade det totala antalet kommentarer i studenternas översättningar och jämförde det med lärarnas lösningsförslag och positiva kommentarer.⁴⁷ Därtill relaterade jag det totala antalet kommentarer till antalet översättningar i lärarnas grupper och fick det genomsnittliga antalet kommentarer per översättning. Graden av handledningsinriktning klassificerades i enlighet med antalet kommentarer som handledningsinriktad (42–35 kommentarer/översättning), måttligt handledningsinriktad (20–15 kommentarer/översättning) och svagt handledningsinriktad (11–10 kommentarer/översättning). Graden av problemorientering specificerades inte eftersom kommentarerna överlag var problemorienterade.

⁴⁶ Språkliga normföreställningar tar i stor utsträckning fasta på ideal och utgör så kallade icke-binära fall där språkliga lösningar inte utan vidare kan kategoriseras som fel, eller om det är fråga om felaktigheter så är feltypen en sådan som kräver större språklig medvetenhet för att bli uppmärksammas (se Melin 2007).

⁴⁷ Då jag räknade det totala antalet kommentarer i studenternas översättningar, tog jag hänsyn till hur kommentarerna hade placerats i översättningarna. Om läraren hade använt kommentarkategorier i marginalen, inkluderade jag bara dessa och eventuella lösningsförslag och positiva kommentarer i det totala antalet kommentarer. I annat fall tog jag hänsyn till kommentarerna överlag. Vid bestämning av vad som utgör ett lösningsförslag hade jag som kriterium att lösningsförslag är suffix, ord, fraser och satser som läraren hade lagt till. Däremot inkluderade jag inte tecken för omflyttningar, överstrykningar eller tillägg av enskilda bokstäver (*vi > vid*). Därtill tog jag fasta på fenomen. Om det till exempel var fråga om species, räknade jag markeringarna som ett belägg (*de teoretiska och praktiska perspektiven > teoretiskt och praktiskt perspektiv*).

Då jag tog fram lärarnas *syn på översättningsundervisning* (se avsnitt 2.4.4 och 4.4.2) studerade jag förutom lärarnas intervjuutsagor också studenternas översättningskommentarer och -analyser. Jag granskade om det fanns några mönster i kommentarerna respektive analyserna. Om läraren till exempel förutsatte att studenterna rapporterar vetenskapligt och använder källhänvisningar i sin analys, tolkade jag det som tecken på att läraren ser översättning som akademisk färdighet. Om läraren däremot förväntade sig sådana element som förekommer i översättarens professionella verklighet, till exempel vad studenterna skulle ta betalt för översättningen, tog jag det som belägg för att läraren ser översättning som professionell färdighet. Som tecken på att översättning ses som praktisk färdighet fungerade närmast lärarnas intervjuutsagor.

Sedan granskade jag lärarnas kommentarer ur kunskapsbildningens synvinkel (se avsnitt 4.4.3). Fokus låg på lärarnas *användning av kunskap om responsgivning*, dvs. vilka system lärarnas kommentarer utgjorde och hur de hade använt sina system. Jag intresserade mig för enhetligheten i systemen och konsekvens i användningen av systemen. Analogt med vetenskaplig begreppsbildning koncentrerade jag mig på vad lärarna hade kommenterat (jfr begreppsinnehåll) och hur de hade kommenterat det som de hade kommenterat (jfr begreppsuttryck) samt hur konsekventa lärarna var i sin kommentering. Därtill uppmärksammade jag också lärarnas bedömning. Fokus låg igen på vilka typer av system lärarna hade och hur de hade använt sina system. Jag relaterade lärarnas kommentarer i studenternas översättningar till de vitsord som lärarna hade gett för översättningarna. Dessutom gjorde jag en allmän karakteristik av översättningarna för att få grunder för lärarnas bedömning. Eftersom lärarnas bedömningssystem inte framgick av översättningarna och eftersom lärarna föga diskuterade bedömningen av översättningarna i intervjuerna, härledde jag systemen med hjälp av översättningar och intervjuer. Beroende på hur konsekvent och genomskinlig användningen av systemen var kunde kunskapsanvändningen betraktas som mer eller mindre formell.

Avslutningsvis analyserade jag studenternas översättningar för att få fram eventuella skillnader i hur studenterna ser på översättning. Vikten låg vid i vilken mån studenterna hade beaktat innehållslig, funktionell, formell och målspråklig acceptabilitet. För jämförelsen valde jag någorlunda homogena grupper. Vid översättning till modersmål (finska) representerar studenterna i grupp 5 studenter från ett översättningsämne och studenterna i grupp 4 studenter från ett språkämne.

Vid översättning till främmande språk (svenska) representerar studenterna i grupp 1 och 7 studenter från språkämnen och studenterna i grupp 2 och 3 studenter från översättningsämnena.⁴⁸ De kriterier, belägg och lösningsförslag som jag har använt för framtagande av studenternas syn anges i bilaga 4. Synsätten redovisas i avsnitt 6.5.

Sammantaget antyder de kommenterade studentöversättningarna vissa aspekter av översättningslärarnas synsätt, men bilden kompletteras när lärarnas utsagor i intervjuerna uppmärksammas och relateras till översättningarna.

5.5.2 Intervjuer

Strax efter att jag hade gjort intervjuerna, transkriberade jag dem. Transkriberingen var ordagrann, men jag tillämpade inte den exakthet som är vanlig vid samtalsanalys. Detta betyder att jag förbisåg pauser, inandning och överlappande tal. Själva analysen gick ut på att skapa mening ad hoc och att använda kategorisering i teman, dvs. abstrahering (se Kvale 2007, 174–175, 184–185). Jag fokuserade på intervjuernas huvudteman. Dels koncentrerade jag mig på hur lärarna beskrev översättning, dels på vad de sade om undervisning och studenter. Eftersom intervjuerna var olika använde jag inte analysprinciperna strikt utan samtalets helhet fick avgöra hur analyserna utformades.

I och med att jag också ville få en helhetsuppfattning om lärarnas *syn på översättningsundervisning* behövde jag en mer systematisk analysmetod än kategorisering enligt teman. Det visade sig att constructive alignment (Biggs & Tang 2007, 50–54) är ett nyttigt redskap då mål och medel för undervisning diskuteras. I analysen tillämpade jag detta tankeredskap på så sätt att det som läraren uttryckte som sitt mål eller som jag tolkade vara viktigt för läraren, betraktade jag mot det som läraren sade sig göra. Utgångspunkten för kategoriseringarna var lärarnas utsagor och deras språkbruk samt mina tolkningar av utsagorna.

Efter den första bearbetningen av intervjumaterialet betraktade jag studenternas översättningar och det övriga materialet på nytt. Därefter återvände jag till

⁴⁸ Grupp 6 avviker från de övriga grupperna i och med att studenterna i denna grupp har svenska som modersmål. Dessutom ingår det andra översättningsspråket inte som ett obligatoriskt led i studierna, även om ämnet profilerar sig med översättning och i denna studie klassificeras som ett översättningsämne.

intervjumaterialet och analyserade de delar av intervjuerna där lärarna diskuterade sina studenters översättningar och där de gav sina synpunkter på översättning och undervisning. Lärarnas utsagor uppfyllde olika syften i analysen. Dels tjänade de som förklaringar till lärarnas kommentarer, dels utgjorde de belägg för lärarnas kunskapssyn (se avsnitt 3.2.2). Utsagorna fungerade också som underlag för en analys av lärarnas kunskapsbildning (se avsnitt 4.4.3). Fokus låg på *verbalisering av kunskap om översättning i undervisningskontext*.

I analysen tog jag fasta på fyra perspektiv. För det första beaktade jag lärarnas språkbruk med tanke på i vilken utsträckning de begreppsliggjorde sina utsagor i stället för att förklara och beskriva med egna ord och i vilken mån lärarna använde ämnesspecifika ord⁴⁹ respektive vardagsord. För det andra uppmärksammade jag hur lärarna tog ställning till studenternas översättningar. I analysen beaktade jag hur sannolika och starka lärarnas ställningstaganden tedde sig.⁵⁰ För det tredje fokuserade jag på om det fanns likheter i lärarnas utsagor, dels då lärarna talade om liknande typer av problem i studenternas översättningar⁵¹, dels då lärarna diskuterade studenternas översättningar och sin undervisning. I analysen lade jag vikt vid tre typer av likheter: formmässiga, tematiska och begreppsliga likheter. Vid formmässig likhet beaktade jag om lärarnas ställningstaganden till studenternas översättningar bestod av *en* aspekt eller om de omfattade *flera* aspekter och om lärarna presenterade en egen lösning på problemet. Med andra ord granskade jag om lärarna konstaterade (en aspekt) eller redogjorde (flera aspekter) med eller utan lösningsförslag, eller om lärarna enbart gav lösningsförslag. Vid tematisk likhet uppmärksammade jag om lärarna diskuterade samma teman i samband med samma typer av problem, dvs. om en viss typ av problem i studenternas översättningar föranledde att det var studentens inläring respektive lösningens acceptabilitet som läraren tog upp. Vid begreppslig likhet koncentrerade jag mig på om lärarnas ställningstaganden till enstaka problem i studenternas översättningar begreppsligt anknöt till lärarnas utsagor om sin undervisning på en allmän nivå, dvs. om man kunde se att lärarna har någon undervisningsidé eller -princip som avspeglas i olika

⁴⁹ Med *ämnesspecifika ord* avser jag ord som används inom översättning och undervisning och som är bekanta för personer med studier i och/eller erfarenhet av ämnena i fråga. Vid bedömning av hur ämnesspecifika orden är använde jag huvudsakligen min egen kunskap om översättning och undervisning som källor.

⁵⁰ Om sannolikhetsmodalisering och styrkegradering se Holmberg 2002, 225–244.

⁵¹ Som underlag för problemtyper fungerar i första hand lärarnas kommentarkategorier. I andra hand använder jag indelningen av problemen i allmänspråkliga och fackspråkliga problem.

sammanhang i intervjun. För det fjärde analyserade jag om lärarna hänvisade till externa källor respektive om de redogjorde för sina egna uppfattningar och erfarenheter.

Sammantaget kan översättningslärarnas verbalisering av kunskap betraktas på ett kontinuum där den ena ändan utgörs av informell och den andra ändan av formell verbalisering av kunskap. Informell verbalisering av kunskap bygger på vardagsord och emotionellt språkbruk, medan formell verbalisering karakteriseras av ämnesspecifika ord. Mellan informell och formell verbalisering av kunskap förekommer informell verbalisering med formella drag. Den karakteriseras dels av sannolikhetsmodalisering och hänvisningar till externa källor, dels av att det finns likheter mellan olika utsagor.

5.5.3 Lektionsobservation och övrigt material

Översättningslärarens respons i studenternas översättningar förmedlar *en* bild av den respons som studenten får av läraren. Bilden kompletteras om klassrumssituationer observeras och studenter intervjuas. I denna studie observerade jag fem lektioner, av vilka tre spelades in på ljudband och två observerades med hjälp av anteckningar.⁵² Dessutom fick jag tillgång till en klassrumssituation i och med att en lärare spelade in sin lektion på ljudband.

Jag diskuterar lektionsobservationerna utifrån hur lärarnas respons i klassen ter sig jämfört med responsen i översättningarna. Jag beaktar hur lärarna lägger upp sin lektion och hur problemorienterad respektive handledningsinriktad uppläggningsen är. Problemorientering tar fasta på om läraren ger positiva respektive negativa kommentarer, och handledningsinriktning fokuserar på om studenterna förutsätts tänka själva på lösningarna eller om de får färdiga förslag. Dessutom behandlar jag hur de lärare som jag observerade tar ställning till lösningarna i översättningarna, dvs. hur de normerar översättning. För iakttagelserna från lektionerna redogör jag i avsnitt 6.3.5.

Annat material i studien är kursprogram och diskussionsunderlag som lärarna förberett, studiehandböcker, e-postbrevväxling mellan mig och lärarna samt några

⁵² Lektionerna observerades 22.11.2007, 16.10.2008, 25.11.2008, 25.3.2009 och 7.3.2011. En lärare bandade in sin lektion 11.3.2011.

lärares egna översättningar av källtexterna. Detta material blev inte föremål för en systematisk analys utan användes som komplement till intervjuerna och översättningarna.

5.5.4 Sammanställning av analyserna

Som framgår ovan har jag analyserat materialet i olika omgångar. Översättningarna, intervjuerna och observationerna har analyserats både skilt för sig och tillsammans. Fokus har legat på studenternas översättningar som jag dels har ställt mot källtexten och uppgiftsbeskrivningen, dels mot intervjuerna. Avsikten med dessa olika tillvägagångssätt har varit att ta sig an forskningsuppgiften, dvs. komma åt översättningslärares kunskapsgrunder.

Kunskapsgrunderna kan definieras som synsätt och kunskapsbildning och indelas i olika synsätt och olika typer av kunskapsbildning. Jag indelar syn på översättning i undervisningskontext i syn på översättning, syn på responsgivning och syn på översättningsundervisning. De tar sig uttryck i olika kvalitativa aspekter, vilket framgår av tabell 10.

Tabell 10. Översättningslärares syn på översättning i undervisningskontext

Syn på översättning i undervisningskontext	Synsätt
Syn på översättning	Betydelseinriktad syn Funktionell syn Formalistisk syn Innehållslig acceptabilitet som normföreställning Funktionell acceptabilitet som normföreställning Målspråklig acceptabilitet som normföreställning
Syn på responsgivning	Detaljinriktad syn på kunskap Holistisk syn på kunskap En mer eller mindre handledningsinriktad syn En mer eller mindre problemorienterad syn
Syn på översättningsundervisning	Undervisning i översättning som praktisk färdighet Undervisning i översättning som akademisk färdighet Undervisning i översättning som professionell färdighet

Kunskapsbildningen manifesterar sig dels i hur läraren använder kunskap, dels i hur läraren verbaliserar sin kunskap. Om paralleller dras med begreppsbildning (se avsnitt 4.1), kan användning av kunskap och verbalisering av kunskap jämföras med

att läraren rör sig mellan begreppsuttryck och begreppsinnehåll. Vid användning av kunskap går läraren från begreppsuttryck till begreppsinnehåll, medan verbalisering av kunskap innebär det motsatta, dvs. att läraren går från begreppsinnehåll till begreppsuttryck. I sin helhet kan användning av kunskap och verbalisering av kunskap betraktas i termer av översättningslärarens bildning av kunskap som tar sig uttryck i informell kunskapsbildning, informell kunskapsbildning med formella drag och formell kunskapsbildning (se tabell 11).

Tabell 11. Översättningslärarens bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext

Informell kunskapsbildning	Informell kunskapsbildning med formella drag	Formell kunskapsbildning
<u>Informell användning av kunskap</u>		<u>Formell användning av kunskap</u>
Inkonsekvens Kopplingar utan integrering till en sammanhållen helhet Ogenomskinlighet Induktivt förfarande <u>Informell verbalisering av kunskap</u>	<u>Informell verbalisering av kunskap med formella drag</u>	Följdriktighet Genomskinlighet Integrering till en sammanhållen helhet Deduktivt förfarande <u>Formell verbalisering av kunskap</u>
Vardagsord och -uttryck Styrkegradering Icke-motiverade påpekanden Föga likheter i utsagor Induktivt förfarande	Sannolikhetsmodalisering Hänvisningar till externa källor, motiverade påpekanden Likheter i utsagor Induktivt förfarande	Ämnesspecifika ord och uttryck, begreppsliggöranden Deduktivt förfarande

Överlag betonar jag den kvalitativa aspekten på översättningslärarens kunskapsgrunder i och med att jag frågar *hur* läraren ser på översättning i undervisningskontext och *hur* läraren bildar kunskap. Även om jag i vissa fall räknar antal belägg är validitet som kriterium för analysernas tillförlitlighet av större vikt än reliabilitet.

5.6 Validitet

Det har ibland föreslagits att kvalitativ forskning ska utvärderas med andra begrepp än kvantitativ forskning. I stället för validitet och reliabilitet rekommenderas till

exempel tillförlitlighet och överförbarhet. (Robson 2002, 170.) Oberoende av vilka begrepp som används är det dock viktigt att genomförd forskning utvärderas utifrån hela processen: från forskningsuppgiften och materialinsamlingen till analysen och redovisningen av resultaten (Creswell 2009, 190). Ur forskningsprocessens synvinkel präglas denna studie av att forskningsuppgiften har preciserats under studiens gång. Från början var jag mer intresserad av översättningslärarens handlingar än kunskap, men kunskap och kunskapsbildning har utformats till forskningsfokus i och med att jag annars hade haft svårt att inkludera de epistemologiska och kognitiva aspekter som jag behövde för att förstå på vilka grunder översättningsläraren agerar. Jag har samlat in material samtidigt som jag har gjort preliminära analyser. Detta har bidragit till att nya frågor har uppstått. Jag har dock inte låtit materialinsamlingen nämnvärt påverka analyserna i och med att jag har velat ha jämförbara fall.

Materialinsamlingen kan ha påverkats av min dubbelroll som översättningslärare och forskare. Som intervjuare försökte jag lyssna noga och för övrigt handla enligt god intervjusted (se t.ex. Kvale 2007, 138). Några gånger sattes forskarrollen dock på prov därför att både de intervjuade och jag var översättningslärare och därför att intervjuerna var mer kollegiala samtal än intervjuer mellan forskare och experter (för expertintervjuer se Alastalo & Åkerman 2010, 372–373). Exempel på detta är att någon lärare ibland frågade hur jag brukar göra eller hur jag hade förstått källtexten. Interaktion och ömsesidig påverkan var märkbara. Mitt sätt att uttrycka mig påverkade vissa lärare så att de började använda samma uttryck som jag och jag iakttog lärarnas reaktioner och undvek att ställa sådana frågor som jag uppfattade som svåra eller obehagliga för lärarna. Att jag som lärare kände till lärarnas arbetsvillkor var både positivt och negativt. Det var å ena sidan lätt att förstå lärarna. Å andra sidan kan kännedomen ha bidragit till att jag tagit saker för givet och inte undrat över sådant som en utomstående hade gjort. (För forskarens roll se också Koskinen 2008, 8–9 och Abdallah 2012, 17–18.)

Den kvalitativa ansatsen kändes naturlig därför att mitt intresse riktades mot både likheter och olikheter mellan olika lärares sätt att agera. Materialet var överraskande enhetligt med tanke på hur det samlats in. Därför utökade jag materialet efter att jag till synes hade nått saturation. Nytt material tillförde viktig information i och med att mina preliminära antaganden visade sig vara felaktiga och i och med att jag kunde använda ett i fallstudier typiskt sätt att öka studiens trovärdighet, dvs.

falsifiering (se Flyvbjerg 2007, 394). Trots att materialet till vissa delar var enhetligt, erbjöd det dock många infallsvinklar och skapade problem i analysfasen. Jag prövade varierande analysprinciper och gick igenom materialet flera gånger för att se hur olika typer av material lämpligast kunde sammanföras. Ändå var det problematiskt att koppla ihop materialet. Problemen gällde dels analysprinciper och analys, dels tolkning av analysen. Närmast var det fråga om i vilken mån lärarnas kommentarer i studenternas översättningar kan betraktas som belägg för till exempel *handedningsinriktning* eller *problemorientering* och vilka slutsatser man kan dra av kategoriseringarna.

Jag har analyserat materialet enligt de metoder och principer som anges i avsnitt 5.5. Principerna för analysen av studenternas översättningar kan kritiserats för att de ger en snäv bild av översättning och översättningslärarens syn på översättning. Att plocka fram några meningar och uttryck och se hur de har översatts och kommenterats kan ge intrycket att översättningarna bestod av enstaka detaljer i stället för helheter som är mer än summan av detaljerna. Jag har dock inte haft för avsikt att skapa en modell för hur man ska analysera och bedöma översättningar, utan principerna har fungerat som ett verktyg för att få fram hur översättningsläraren inriktar sig på översättning och undervisning. Jag anser också att de textställen och -drag som jag har valt är relevanta vid bestämning av ett visst synsätt. Att studenterna ofta hade problem med återgivning av dessa ställen och drag och att lärarna uppmärksammade dem, ger en antydning om deras relevans.

För analysen av studenternas översättningar skapade jag egna kriterier och lösningsförslag. För att öka tillförlitligheten av analysen baserade jag kriterierna och lösningsförslagen på handböcker⁵³, samråd med experter⁵⁴, egna artiklar⁵⁵, en egen översättning av en artikel om samma tema⁵⁶ och Kußmauls (2000, 29) definition av kreativa lösningar. Både kriterierna och förslagen ska dock relateras till det faktum att de inte är absoluta utan avspeglar mina attityder och värderingar. Dessutom lönar det sig att komma ihåg att språkpraxisen inte är stabil utan föremål för ändringar. Det som var relevant under tiden då materialet samlades in och analyserades är det kanske inte vid ett senare tillfälle.

⁵³ Svenska skrivregler (2008), Hultman (2003), Itkonen (2002), Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009)

⁵⁴ E-post med språkvårdsexperter vid Forskningscentralen för de inhemska språken (Focis) och Språkrådet 1.6.2010, 2.6.2010

⁵⁵ Se t.ex. Kivilehto (2008).

⁵⁶ Se Bergdahl, Fyrenius & Persson (2006).

I analysen av materialet försökte jag medvetet undvika sådana tolkningar som först verkade uppenbara. Jag beaktade den hermeneutiska cirkeln så att jag uppmärksammade enstaka detaljer mot helheten och att jag ställde olika typer av empiriskt material mot varandra. Fördjupning i forskningslitteraturen bidrog till nya tolkningar, men den kan också ha styrt mitt sätt att se på materialet. Jag har dock försökt göra sådana tolkningar som baseras på analysen av materialet och på litteraturen. Jag studerade materialet för att få fram lärarnas kunskapsgrunder, men materialet fungerade också som tolkningsredskap. Därmed har det empiriska materialet haft två funktioner: att vara föremål för analysen och redskap för tolkningen. För att öka analysens och tolkningens trovärdighet kunde jag ha gjort såsom Creswell (2009, 191) påpekar, dvs. låtit lärarna i studien utvärdera tolkningarna. Detta har jag inte gjort. För det första borde utvärderingarna ha gjorts direkt efter materialinsamlingen så att lärarna hade kommit ihåg översättningsuppgiften. För det andra är det fråga om mina *tolkningar* och inte avspeglningar av verkligheten. Om lärarna hade frågats direkt hade de eventuellt formulerat sina synsätt annorlunda. För det tredje är respondenternas utvärdering av tolkningen inte någon garanti för trovärdigheten (se också Eskola & Suoranta 1999, 212).

Som framgår ovan präglas studien av triangulering. Genom att använda olika typer av material och analysmetoder har jag försökt förstärka trovärdigheten. Om materialet enbart hade bestått av intervjuer hade jag fått fram lärarnas tankar, men inte vad de gör med kunskapen, och om jag bara hade gjort *en* typ av analys av intervjuerna hade jag inte fått fram allt det som flera analysmetoder har gjort möjligt. Som motargument kan dock anföras att triangulering kan bidra till begreppslig förvirring och teorilös kunskap i och med att olika analysmetoder har olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter (Eskola & Suoranta 1999, 71). Trots detta motargument anser jag att sammankoppling av olika material och analysmetoder ger möjligheter att se på översättningslärarens kunskapsgrunder djupare än något material och någon analysmetod ensamma gör.

Det analyserade materialet består som sagt av lärarkommenterade studentöversättningar (94), lärarintervjuer (9), observationer (5), lärargjord ljudinspelning (1) och övrigt material. På grund av materialets begränsade omfång kan man säkert inte säga att översättningslärare överlag eller ens översättningslärare i språkparet finska och svenska agerar likadant som lärarna i denna studie. Det kan

inte heller hävdas att de åtta lärarna hade förhållit sig på samma sätt med några andra översättningsuppgifter eller med några andra översättningsgrupper. På så sätt är det fråga om unika fall. Förutom att materialet inte tillåter överförbarhet i vanlig bemärkelse kan det också kritiseras för att det inte är tillräckligt djupt och rikligt för fallstudier. Studenterna har inte en synlig roll i studien, lärarnas undervisning har inte följts upprepade gånger och den fysiska kontexten beaktas knappast. Studien har dock inte bedrivits i ett vakuum. När agerande fokuseras beaktas även sammanhangen och motiven (se Wertsch 1998, 24). Sättet att översätta eller sättet att ge respons är knappast något helt individuellt och situationsbundet som har kommit till utan medverkan av yttre faktorer: det finns alltid något allmänt i det specifika. På så sätt är den kontextuella aspekten närvarande.

5.7 Forskningsetik

Etiska frågor har varit aktuella under hela forskningsprocessen. När lärarna och deras studenter tillfrågades om de ville ställa upp för studien, lovades de anonymitet. Att lärarna fick fingerade namn var en självklarhet, men det har varit problematiskt att avgöra vilken information som kan lämnas om lärarna så att anonymiteten bevaras. Eftersom antalet översättningslärare i språkparet finska och svenska är begränsat och noggrannhet med anonymitet därför är ytterst viktig, förknippas lärarna inte med all den bakgrundsinformation som anges om dem. Läsaren går därmed miste om sådan information som kunde tänkas ge förklaringar till lärarnas utsagor och deras sätt att ge respons. På vissa ställen har jag dock gjort eftergifter och gett vissa bakgrundsfakta i samband med någon lärares agerande. Trots det ges konfidentialitet högsta prioritet och lärarnas agerande ska närmast ses mot bakgrund av det övriga empiriska materialet och forskningslitteraturen.

Redovisningarna i kapitel 6 och 7 är mer beskrivande än normerande. I och med att jag anger kriterier enligt vilka jag har kategoriserat studenternas lösningar och lärarnas respons på dem ger jag dock åtminstone implicit normer för hur översättningsproblem kan lösas och hur respons kan ges. Trots detta har jag inte velat göra en kritisk analys av studenternas sätt att översätta eller lärarnas sätt att ge respons. Därför har jag inte heller känt att jag skulle ha behövt tänka efter om jag gör rätt eller orätt mot studenterna och lärarna. Det har inte varit min avsikt att

påvisa vare sig brister eller lyckade lösningar i översättningarna respektive inkonsekvens eller konsekvens i lärarnas responsgivning. Jag har inte heller velat framhäva någon lärare på någon annans bekostnad. Att vissa lärare oftare förekommer i redovisningarna än andra hänger ihop med att en del av dem hade mer att säga eller att det med hänsyn till syftet med redovisningarna är motiverat att hänvisa till någon viss lärare. Överlag grundar jag mitt val av exempel i redovisningarna med att de bäst belyser företeelserna i fråga.

Som bilaga i studien har jag fyra översättningar ur materialet för att åskådliggöra lärarnas respons i sin ursprungliga kontext (se bilagorna 5–8). Jag har valt sådana översättningar som både läraren och studenten har gett tillstånd till att jag får använda. Namn och andra tecken som kunde bidra till identifieringen av översättningarna har strukits.

5.8 Citat och referenser

Som ovan påpekats har jag transkriberat intervjumaterialet ordagrant men utan att ta hänsyn till pauser eller överlappningar. För återgivningen har jag dock redigerat utsagorna. De har fått en skriftlig form, vilket innebär att de har en struktur och att upprepningar utan innehållslig relevans har strukits. Återgivningen kan eventuellt placeras mellan det som Linell (2009, citerad i Lundgren 2009, 75) kallar för förenklad transkription och samtalsåtergivning. Å ena sidan utgör intervjuцитaten inte fullständiga meningar med stor bokstav i början och punkt eller motsvarande i slutet, och de präglas av informellt språkbruk. Å andra sidan har jag gjort redigeringar av typen strykningar för att framhäva det som citatet ska belysa. Jag markerar strykningarna med tre punkter (...). Följande exempel belyser ett intervjuцитat.

A: jag anser att det är så vedertaget, i alla källor där jag har slagit upp det, så ges också den ... det är ju praktiskt taget väl samma ordlista som finns på Focis sidor, där ger de den här *perusopetusryhmä* och jag har ingenstans hittat *perusryhmä* ... och det var bara så att det blir för allmänt liksom, det här säger entydigt att det har med undervisning att göra medan då *basgrupp*, jag vet inte om man har känt samma behov ... det är svårt att lista ut hur sådana termer har uppkommit och hur man har resonerat, men det tycks vara så här vedertaget att det är *basgrupp* men *perusopetusryhmä*

Bokstaven i början betecknar läraren (A = Anders) och kursiveringarna⁵⁷ innebär att det är språkliga fenomen som diskuteras. Ofta förekommer utsagorna ensamma, men särskilt i avsnitt 7.3 där det är fråga om lärarnas verbalisering av kunskap har jag ansett det vara nödvändigt att lägga till intervjuarens (I = intervjuaren), dvs. mina egna, repliker. Dels vill jag ge sammanhang åt lärarnas utsagor, dels vill jag framhäva att lärarnas utsagor har uppstått i interaktion med intervjuaren.

Förutom intervjuutdrag innehåller redovisningarna även andra typer av citat såsom utdrag ur källtexterna och studenternas översättningar. Följande exempel belyser sådana citat. Exempel 1a är ett textutdrag ur källtext 1 (K1) och exempel 1b är en översättning som en student har gjort.

(1)

a) Tämän jälkeen esittelemme kaksi koulutuskokonaisuutta, joissa *molemmissa* on toteutettu ongelmaperustaista oppimista monimuotoisena etä- ja lähityöskentelyn yhdistelmänä. (K1)

b) Efter det här presenterar vi två utbildningshelheter, där man har ömsätt problembaserad inläring som mångformig kombination av distans- och närarbete. ([]) (B-2)

Vid återgivning av exemplen har jag följande principer. Jag numrerar exemplen per kapitel för att hålla antalet nummer på en rimlig nivå. Jag använder a och b för att markera att meningarna hör ihop: b är en översättning av a. Kursiveringen i 1a är min och avser att visa vad läraren menar med sin kommentar som kommer inom parentes efter 1b. I detta fall betyder lärarens kommentar att studenten gjort ett bortfall (= []). Efter lärarens kommentar i 1b finns det en kod (B-2) som bidrar till att jag känner igen vilken översättning det är fråga om.

Överlag har jag följt den principen att intervjuutdrag och övriga citat återges i den form som de förekommer. Detta gäller både eventuella felaktigheter och textutdrag på ett annat språk än svenska. Om jag har gjort egna tillägg för att underlätta förståelsen, markerar jag tilläggen med hakparentes []. Detta gäller till exempel korrigeringar av felaktigheter och översättningar från finska.

I nästa kapitel redovisar jag resultaten av analyserna. Redovisningarna är upplagda så att forskningsfrågorna 1 och 2 tas upp i tur och ordning. Forskningsfråga 1 diskuteras i kapitel 6 och forskningsfråga 2 i kapitel 7.

⁵⁷ Förutom språkliga företeelser kan kursivering också betyda att det är fråga om intervjuцитat (se t.ex. avsnitt 6.4) och att jag framhäver något som läraren påpekar med sin kommentar (se exempel 1 a).

6 Översättningslärarnas syn på översättning i undervisningskontext

I detta kapitel återkommer jag till forskningsproblemet och belyser den första av forskningsfrågorna, dvs. översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext. Först tar jag kort upp fenomenet och behandlar sedan de olika synsätten som ingår i översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext. Avslutningsvis diskuterar jag syn på översättning i olika undervisningskontexter så att jag granskar hur både lärarna och studenterna i studien ser på översättning mot bakgrund av ämne och översättningsriktning.

I samband med att jag behandlar lärarnas syn på översättning och syn på responsgivning betraktar jag både lärarnas utsagor och handlingar. På de punkter där lärarnas syn inte realiseras i båda uppmärksammar jag detta separat. För övrigt noterar jag inte varje gång i vilken mån lärarnas utsagor och handlingar är i samklang.

Då jag tar upp lärarnas syn på responsgivning exemplifierar jag lärarnas respons både i studenternas översättningar och i klassrummet, även om *responsgivning* i denna studie främst syftar på lärarens lässituation. Avsikten är att visa att de skriftliga kommentarerna i studenternas översättningar bara är en del av den respons som studenterna får och att responsen i klassrummet kan ge en annan bild av responsen än enbart de skriftliga kommentarerna.

6.1 Översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext

Översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext kan definieras som lärarens förståelse av och förhållningssätt till översättning och undervisning. Detta är en av lärarens kunskapsgrunder och utgör innehållsligt underlag för lärarens kunskap och kunskapsbildning. Det är också ett helhetsperspektiv som omfattar

inslag från de kognitiva kontexter som läraren rör sig i. Som fenomen är lärarens syn helhetlig men för att kunna diskutera fenomenet empiriskt delar jag upp synen i tre olika synsätt: syn på översättning, syn på responsgivning och syn på översättningsundervisning.

Syn på översättning handlar om hur översättningsläraren ser på studenternas översättningar och normering av översättning. Som ovan konstaterats kan lärarens syn på översättning vara betydelseinriktad, funktionell och formalistisk beroende på vad läraren fokuserar och prioriterar. En betydelseinriktad och funktionell syn innebär att kommunikativ översättning föredras, medan frånvaro av betydelseinriktning och funktionalitet kan tolkas betyda att lingvistisk översättning har företräde.

Syn på responsgivning går ut på hur läraren förstår relationen mellan lärare och studenter och sin uppgift som översättningslärare. Lärarens syn realiseras i hur tydlig läraren är i sin kommentering och bedömning. Därtill kommer synen till uttryck i om läraren enbart beaktar problem och fel i översättningarna eller om läraren också uppmärksammar lyckade lösningar.

Syn på översättningsundervisning innebär hur läraren ser på översättning som färdighet och vad denna syn innebär för lärarens undervisning. I och med att översättning undervisas för olika syften och i olika kontexter finns det med all sannolikhet variationer i lärarnas synsätt. Syftet med översättning kan vara att studenterna övar upp språkkompetens och ägnar sig åt översättning som språkträning. Syftet kan dock också vara att studenterna siktar på översättningskompetens som praktisk, akademisk och professionell färdighet.

6.2 Översättningslärarnas syn på översättning

Då översättningslärare läser sina studenters översättningar fungerar de som experter på språk, texter och översättning. Beroende på hur de förstår översättning prioriterar de mer eller mindre medvetet olika lösningar i studenternas översättningar. Samtidigt är lärare dock också pedagoger som har sina studenters inläring i fokus. De ger respons på studenternas översättningar och använder olika typer av kommenterings- och bedömningssystem som redskap för denna responsgivning.

I min redovisning av lärarnas syn på översättning börjar jag med de fall där flera synsätt förekommer i en och samma lärares syn och går sedan över till de fall där det är ett synsätt som kommer i förgrunden. Av lärarna är det Petra, Viveka, Stella och Rebecka vilkas syn på översättning präglas av flera synsätt, medan Anders, Beata, Kajsa och Ulla uppvisar ett synsätt. Presentationen följer nedanstående uppställning.

Syn	Lärare
Betydelseinriktad, funktionell och formalistisk syn	Petra och Viveka
Betydelseinriktad och funktionell syn	Stella och Rebecka
Betydelseinriktad syn	Anders
Formalistisk syn	Beata, Kajsa och Ulla

Eftersom jag utgår från fall med flera synsätt kan lärare med samma synsätt men med olika översättningsriktning presenteras vid sidan av varandra. Som exempel kan nämnas Stella och Rebecka. Båda har en betydelseinriktad och funktionell syn, men Stella undervisar i översättning till svenska (främmande språk) och Rebecka i översättning till finska (modersmål). Översättningsriktning och lärarnas syn på översättning tas närmare upp i avsnitt 6.2.5.

Jag går igenom synsätten så att jag belyser dem utifrån vilka lärare som har olika synsätt. Lärarna och deras utsagor diskuteras, men vikten ligger vid synsätten som sådana. Alla lärares alla synsätt exemplifieras med andra ord inte. Om det är flera lärare som har flera synsätt, väljer jag exempel så att jag varierar mellan synsätt och lärare.

I samband med diskussionen om lärarnas synsätt går jag även in på lärarnas språkliga normföreställningar. Avsikten är att åskådliggöra i vilken mån de lärare som har samma synsätt också har likadana normföreställningar. För både synsätt och språkliga normföreställningar refereras till avsnitt 5.5.1 och bilagorna 1–3.

6.2.1 Betydelseinriktad, funktionell och formalistisk syn

De textställen som fungerar som underlag för en betydelseinriktad syn i källtext 2 är till sin satsstruktur tämligen komplicerade. De kan kanske återges ordagrant, men det finns samtidigt en risk att läsaren kommer att missförstå meningarna. Om översättningsläraren har en betydelseinriktad syn, lägger hon eller han vikt vid vad

som uttrycks i översättningarna jämfört med källtexten. Som exempel ger jag följande översättningar som Petras studenter gjort.

(1)

a) I arbetslivet förväntas dock förutom en gedigen teoretisk kunskap och ett gott laborativt handlag, även förmågan att *strategiskt planera arbetsgången inför ett experiment*. (K2)

b) Kuitenkin työelämässä odotetaan vankan teoreettisen tietämyksen ja käytännön laborointitaitojen lisäksi jopa kykyä *suunnitella keskeiset työvaiheet ennen laboratoriokoetta*. (P-3)

(2)

a) Handledarens uppgift är att stötta studenterna i deras arbete *med att formulera frågor* och söka svar [...]. (K2)

b) Ohjaajan tehtävä on tukea oppilaita heidän työssään *muotoilemalla kysymyksiä* ja etsimällä vastauksia [...]. (P-4)

I exempel 1b är det inte tydligt vad som menas med *suunnitella keskeiset työvaiheet ennen laboratoriokoetta*; uttrycket *ennen laboratoriokoetta* ger en felaktig bild av *inför ett experiment*. I exempel 2b är det handledaren som formulerar frågor, även om källtexten ger en antydning om att det är studenterna som ska formulera frågorna. Petra uppmärksammar översättningarna från den synpunkten att betydelsen i källtexten förvrängs.

I uppställningen nedan anger jag de fackbegrepp i källtexten (K2) som utgör underlag för en funktionell syn och de lösningsförslag som Viveka accepterar.

Fackbegrepp

basgrupp
katedralundervisning⁵⁸
laboration
PBL-oval
problembaserat lärande
självstyrt lärande

Viveka accepterar

pienryhmä
opettajakeskeinen opetustapa, perinteinen opetustapa
laborointi, laboratoriotyöskentely
-
ongelmaperustainen oppiminen
itseohjautuva oppiminen

Som framgår ovan ska Vivekas studenter förankra översättningarna i den verklighet som representeras av läsare i Finland. För *basgrupp* accepteras inte gärna sådana förslag som *perusryhmä* eller för *PBL-oval* sådana förslag som *PBL-ovaali* eller *PBL-soikio*.

⁵⁸ I källtexten (K2) står *katedral undervisning*. Jag återger ordet som sammansättning. Eventuellt avses *katederundervisning*.

Petras och Vivekas likadana synsätt på studenternas översättningar kommer också fram i deras utsagor i intervjuerna. De anser att det är viktigt att beakta innehållsliga och terminologiska aspekter vid översättning av facktexter.

(3)

P: för det första att terminologin är rätt, att de som känner det här området, de har vissa förväntningar angående texten som behandlar PBL och de som översätter ska sen producera en sån här text som uppfyller dessa förväntningar eller kanske inte strider mot speciellt mycket

(4)

V: överföra innehållet exakt ... det var viktigt för mig att eleverna, studenterna, skriver just sådan vetenskaplig text som man har i finskan, god sakstil

Som underlag för en formalistisk syn fungerar fullständighet och genre samt korrekthet och skiljetecken (se bilaga 3). Att det finns bristfälliga källhänvisningar och att binde- och tankstreck inte används normenligt, markeras av Petra och Viveka. Båda markerar kommaterering ur den synvinkeln att kommatecken kunde tas bort och läggas till. Markeringarna tyder på en formalistisk syn, eftersom genre och användning av skiljetecken påpekas.

Överlag verkar lärarna ha samma syn på studenternas översättningar. Däremot varierar lärarnas språkliga normföreställningar något. I uppställningen nedan ger jag exempel på uttryck som förekommer i översättningarna i båda lärarnas grupper och lärarnas kommentarer till i vilken mån uttrycken är acceptabla. Både likheter och skillnader återges.

Uttryck	Mindre önskvärda lösningar/Petra	Mindre önskvärda lösningar/Viveka
frågeställning	-	kysymyksenasettelu
fundera och resonera	pohtia ja järkeillä	pohtia ja järkeillä
förhållningssätt	asenne	asennoituminen, suhtautumistapa

Båda beaktar innehållslig och funktionell acceptabilitet i form av enkelt och tydligt språkbruk då de inte gärna accepterar direkta översättningar av *fundera och resonera*. Däremot har de en avvikande uppfattning om i vilken mån *kysymyksenasettelu* som motsvarighet till *frågeställning* är bra. Petra reagerar inte på uttrycket, medan Viveka förespråkar enkelhet: *ongelma* eller *ongelman ratkaisu* anses vara bättre lösningar. Något avvikande är synpunkten även i fråga om översättning av uttrycket *förhållningssätt*. *Suhtautumistapa* accepteras av Petra, men inte av Viveka. Att lärarna dock i stora drag har likadana språkliga

normföreställningar framgår av utsagorna i intervjuerna. Båda är ense om målspråkets roll vid undervisning i översättning till modersmål.

(5)

P: så att det är också det att om man säger att finskan är viktig och det är bara det att finskan är viktig och ingen fäster uppmärksamhet vid det när det gäller översättningskurser, så jag vet inte om det är bra för översättarutbildningen

(6)

V: det är viktigt för mig och jag kollar många gånger ... jag är inte så säker på att jag kollar in hela tiden där på Kotus

Petras intresse för målspråket förefaller hänga samman med hennes syn på översättning överlag. Som översättningsstrategi förespråkar Petra nämligen ett domesticerande sätt att översätta (se avsnitt 2.2), vilket framgår av hur hon menar att institutionsnamnet i källtext 2 ska återges. Om någon student har överfört namnet som sådant, frågar Petra i sin kommentar ifall det inte är bättre att tillägga en förklaring på målspråket eller en översättning. Vivekas intresse för målspråket konkretiseras å sin sida i hur hon reagerar på innehållsligt otydliga lösningar. I intervjun kommer detta fram då Viveka diskuterar en students översättning enligt följande: *att han inte uttrycker [sig] så exakt, ”selvittävät laboriotyötä”, nå vad betyder ”selvittää”*.

Sammantaget är Petras och Vivekas synsätt på studenternas översättningar likadana. Viss variation förekommer dock vid enstaka lösningar i studenternas översättningar.

6.2.2 Betydelseinriktad och funktionell syn

Även de ställen i källtext 1 som utgör underlag för en betydelseinriktad syn är till sin satsstruktur komplicerade. Stella som undervisar i översättning till svenska har en betydelseinriktad syn och lägger vikt vid vad som uttrycks i studenternas översättningar jämfört med i källtexten. Som exempel ger jag följande översättningar som Stellas studenter gjort.

(7)

a) Tarkastelemme tässä artikkelissa *ongelmaperustaisen oppimisen* (PBL, Problem-based Learning) sekä digitaalisten medioiden mahdollistamien *etä- ja monimuoto-opiskelun muotojen yhdistämisen mahdollisuuksia* ja käytännön toteutuksia. (K1)

b) I den här artikeln behandlar vi *möjligheterna* och praktiska realiseringarna *att kombinera distans- och flerformstudier* som har möjliggjorts av problembaserat lärande (PBL, Problem-based Learning) och digitaliska medier. (S-5)

(8)

a) Tarkastelemme aihepiiriä molempia näkökulmia (*teknologisesta ja pedagogisesta*) käsittelevän kirjallisuuden ja toteuttamiemme koulutushankkeiden kautta. (K1)

b) Vi granskar ämnesområdet genom litteraturen som behandlar båda synvinklarna (*den teknologiska och pedagogiska*) och genom utbildningsprojekten som vi genomfört. (S-4)

(9)

a) Yleisempää tarkastelua peilaamme suunnittelijan, tutorin ja opiskelijan näkökulmista *kahden korkea-asteen täydennyskoulutushankkeen* avulla. (K1)

b) Vi behandlar temata generellt från synvinkel av systemerare, tutor och studerande i *två högskolenivåns vidareutbildningsplan*. (S-1)

I exempel 7b framhävs distans- och flerformsundervisning på ett annat sätt än i källtexten: problembaserat lärande får en undanskymd roll i översättningen. I exempel 8b är det inte helt tydligt vad uttrycket inom parentes syftar till och i exempel 9b frågar man sig vad som menas med *två högskolenivåns vidareutbildningsplan*. Stella uppmärksammar betydelseförskjutningen i exempel 7b och oklarheten i uttrycket inom parentes i 8b. Meningen i exempel 9b accepterar hon inte heller som sådan utan markerar den med en understrykning.

Även Rebecka som undervisar i översättning till finska har en betydelseinriktad syn. Detta framgår av hur Rebecka reagerar på de textställen som fungerar som underlag för en betydelseinriktad syn i källtext 2. Förutom att Rebecka ser betydelseinriktat på studenternas översättningar har hon också en funktionell syn. Liksom Petras och Vivekas studenter (se avsnitt 6.2.1) ska också Rebeckas studenter tänka på den verklighet som representeras av målgruppen i Finland. För *basgrupp* accepterar Rebecka inte gärna sådana förslag som *perusryhmä* eller för *PBL-oval* sådana förslag som *PBL-soikio*. Vid översättning av fackbegrepp utgår Rebecka från begreppens fackspråkliga innehåll och inte från deras språkliga form.

Stellas funktionella syn framgår å sin sida av hur hon tar ställning till sin gruppens lösningsförslag till översättning av fackbegrepp i källtext 1.

Fackbegrepp	Stella accepterar
etä- ja monimuoto-opiskelu	distans- och flerformsstudier
ongelmaperustainen	problembaserad inläring, problembaserat lärande
oppiminen	
tieto- ja viestintäteknologia	informations- och kommunikationsteknologi (IKT),
(tvrt)	informations- och kommunikationsteknik (IKT),
	informations- och kommunikationsteknologi
tutor	handledare
tutoriaali	undervisning i smågrupp
verkko-PBL	PBL på nätet

Stella föredrar mindre direkta översättningar av typen *PBL på nätet* och *undervisning i smågrupp* som motsvarigheter till *verkko-PBL* och *tutoriaali*. Stella tänker med andra ord på översättningens mottagargrupp i Sverige. Som egna förslag har Stella bland annat *PBL som e-lärande (verkko-PBL)* och *studier har en blandad form (monimuoto-opiskelu)*. Allt detta tyder på ett avståndstagande från källtextens formuleringar.

Att Stella och Rebecka har samma synsätt på studenternas översättningar framgår också av hur de förhåller sig till översättning. För båda är översättning kommunikation. Följande utsagor härstammar från intervjuerna.

(10)

S: det är kommunikation för mig och kommunikationssyftet och det att skribenten får igenom det budskapet som man har, förhoppningsvis i sådan form som man har liksom menat, så det är det viktigaste och jag säger ju faktiskt rätt så ofta till studenterna att översättningen får vara bättre än originalet

(11)

R: nå det är kommunikation förstås och skrivande, så att ... översättningsprocessen innehåller ju förstås samma saker och samma moment som skrivprocessen ... och sen så gäller det att komma åt de här tankarna, vad som står i texten och formulera sen dem till ord förstås ... och speciellt i såna här sakter så tycker jag att det är då man ska vara target oriented, alltså tänka på textens funktion och dess syfte och skriva så att det här syftet uppfylls och målet med kommunikationen nås och att det går fram

Stella och Rebecka har en betydelseinriktad och funktionell syn på översättning. Däremot kan tecken på en formalistisk syn inte urskiljas. Rebeckas markeringar tyder inte på en formalistisk syn eftersom varken fullständighet eller användning av binde- och tankstreck påpekas. Även påpekandena om kommaterering är knappa. Exempelvis kunde frånvaron av kommatecken före bisats uppmärksammas. Stella markerar inte fullständighet eller korrekthet i sin grupps översättningar. Däremot markerar hon att källhänvisningen fattas i en översättning. Kommaterering markeras ur den synvinkeln att ett kommatecken kunde läggas till. Å ena sidan tyder Stellas markeringar inte på en formalistisk syn i och med att hon inte noterar fullständighet

och att kommentarerna till skiljetecken är knappa. Å andra sidan uppmärksammar hon genreaspekten. I och med att antalet översättningar i hennes grupp är litet (5), finns det inte tillräckligt med underlag för att säga att synen skulle vara formalistisk.

Som underlag för språkliga normföreställningar fungerar bland annat uttrycken *lisäarvo* och *tutkimus* (K1) samt *frågeställning*, *fundera och resonera* och *förhållningssätt* (K2). Stella ifrågasätter i intervjun återgivningen av *lisäarvo* med *mervärde* även om hon inte gör någon anmärkning i studenternas översättningar. Hon är även kritisk till direkta översättningar av typen *undersökning* som motsvarighet till *tutkimus*. Rebecka accepterar för sin del inte uttryck som *kysymyksenasettelu* och *pohtia ja järkeillä* som motsvarigheter till *frågeställning* och *fundera och resonera*. Däremot reagerar hon inte på uttryck av typen *asenne* och *suhtautumistapa* som motsvarigheter till *förhållningssätt* (jfr Petra och Viveka i avsnitt 6.2.1). Sammantaget kan man dock säga att lärarnas språkliga normföreställningar präglas av att de föredrar innehållslig och funktionell acceptabilitet.

Förutom att lärarna delar samma syn på översättning har de också samma inställning till källtexterna. Lärarna accepterar inte utan vidare det som uttrycks i texterna, vilket framgår av deras utsagor i intervjuerna.

(12)

S: även för mig var det svårt att uppfatta vad de egentligen ville och när jag hade läst igenom texten första gången, så den stora frågan var ju att skriver de så här för att de inte kan annat eller att skriver de så här för att de vill få det att låta finare på något sätt, att det här är fin text, fin stil för dem ... det är ju alltid det att skulle de ha skrivit annorlunda om de hade vetat vad man får för intryck när man läser texten

(13)

R: jag var kritisk mot den här originaltexten, jag tyckte att den kunde ha varit exaktare

Att lärarna ifrågasätter källtexterna verkar hänga ihop med att de anser att översättning kan innebära *förbättring* (Stella) och *editering* (Rebecka) av källtexten. Att ändringar görs i relation till källtexten behöver dock inte innebära att översättningen anpassas till målkulturen, dvs. domesticeras, vilket framgår av hur Rebecka ställer sig till återgivning av institutionsnamnet i källtext 2. Om någon student har översatt namnet undrar Rebecka i sin kommentar ifall namnet behöver översättas (jfr Petra i avsnitt 6.2.1).

I sin helhet är Stellas och Rebeckas synsätt på studenternas översättningar enhetliga. Även synen på översättning som fenomen är likadan.

6.2.3 Betydelseinriktad syn

Anders har två översättningsgrupper i studien: den ena översätter från finska till svenska och den andra från svenska till finska. Delvis är det fråga om samma studenter. I båda översättningsriktningarna har Anders en betydelseinriktad syn på översättning. Detta framgår av hur Anders reagerar på studenternas översättningar av några meningar i källtexterna. I exempel 14a är det fråga om en mening i källtext 1 och i exempel 15a en mening i källtext 2.

(14)

a) *Yleisempää tarkastelua peilaamme suunnittelijan, tutorin ja opiskelijan näkökulmista kahden korkea-asteen täydennyskoulutushankkeen avulla.* (K1)

b) *En mera generell undersökning speglar vi ur planerarens, tutors, och studentens synvinkel.* (A-a2)

(15)

a) Handledarens uppgift är att stötta studenterna i deras arbete *med att formulera frågor* och söka svar [...]. (K2)

b) Tutoropettajan tehtävään kuuluu tukea oppilaita heidän työssään, *muotoilemalla kysymyksiä* ja etsimällä vast[au]uksia [...]. (A-b1)

I exempel 14b är det inte tydligt vad som menas med att *vi speglar en mera generell undersökning*, och Anders markerar uttrycket med streckade linjer. Även översättningen i exempel 15b påpekas som mindre lyckad. Förutom att Anders ställer sig kritiskt till vissa av studenternas lösningar, är han också kritisk till båda källtexterna (se också Stella och Rebecka i avsnitt 6.2.2). I intervjuerna karakteriserar Anders källtexterna⁵⁹ enligt följande.

(16)

A: när man läser den som helhet så det som nog sticker i ögonen är den där stilen, delvis det som jag kallar modeuttryck som jag har väldigt svårt att förstå i många sammanhang, vad *mervärde* så att säga *lisäarvo* betyder till exempel ... och sen det andra som förstås har med stilen också att göra är just den här ganska byråkratiska satsstrukturen som liknar mera på ett sånt här, förvaltningstexter nästan

(17)

A: det är ju en text skriven av experter inom ett område men ändå är det intressant med tanke på översättning att det finns en viss osäkerhet i språkbruket där som man alltid måste beakta från början och jag menar det är tacksamma saker att utgå från i översättningarna

Anders är mindre kritisk till det fackspråkliga innehållet i studenternas översättningar än till betydelseaspekten, vilket hänger samman med att en

⁵⁹ Utdraget i exempel 16 handlar om källtext 1 och utdraget i exempel 17 källtext 2.

funktionell syn inte kommer till uttryck. Vid återgivning av källtext 1 behöver studenterna inte fundera över målgruppen i Sverige och vid återgivning av källtext 2 spelar målgruppen i Finland en mindre roll. För *monimuoto-opiskelu* accepterar Anders sådana förslag som *distans- och flerformsundervisning* och för *basgrupp* respektive *PBL-oval* accepterar han sådana förslag som *perusopetusryhmä* respektive *PBL-soikio*. Vid översättning av fackbegrepp utgår Anders från ordagranna betydelser, vilket framgår av följande intervjuutsaga.

(18)

I: jo och sen var det där med *lähestyä* och *PBL-ympyrä*, *niin sanottu* hade studenten glömt, det här *så kallat*

A: jo

I: och *keskustelee siitä*

A: aj aj förlåt, nu först märker jag att hon har talat om *ympyrä*, det var ju faktiskt *soikio* nog

Anders har accepterat *ympyrä* som motsvarighet till *oval* i studentens översättning, men märker i intervjun att den ordagranna betydelsen av *oval* är 'soikio'. Den språkliga formen spelar i detta sammanhang en större roll för Anders än det fackspråkliga innehållet.

I intervjun diskuterar Anders översättning av fackbegrepp med hänsyn till översättning av finska texter för sverigesvenska behov. Anders menar att han vanligtvis har övningar som tar fasta på finlandssvenska behov, men att han är medveten om att det finns skillnader mellan svenskt språkbruk i Finland och i Sverige. Skillnaden mellan allmänbegrepp och fackbegrepp tar Anders dock inte upp.

(19)

A: jag försökte ändå balansera där ... och när det gällde vissa enskilda ord eller uttryck så kunde man ju konstatera att en term som vi bjuds på i våra finsk-svenska ordlistor tycks vara helt okänd i rikssvenska sammanhang

Att Anders i stor utsträckning uppmärksammar andra aspekter än fackspråkliga frågor kan förklaras med de krav som studenternas språkkunskaper ställer på inläringen. Anders anser nämligen att grundkunskaperna ska vara förvärvade innan studenterna kan börja med mer avancerad inläring. Om analogier dras mellan synen på inläring och synen på kunskap (se avsnitt 3.2.2) kan Anders syn på kunskap karakteriseras som mer detaljinriktad än holistisk i och med att han verkar anse att inläring sker från delar till helheter och att delarna ska vara etablerade innan helheten kan angripas.

(20)

A: jag har nog den väldigt enkla utgångspunkten att jag låter texten avgöra hur vi angriper det ... vi har nog haft tyngdpunkten väldigt starkt på det där syntaktiska för vi vet att våra studenter i genomsnitt helt enkelt inte behärskar finskans strukturer ... så vi jobbar väldigt mycket med det först, sen när man har det på plats så kan man börja fila på stilnivåer och såna saker, men det är klart att det där med terminologin, det kan man ju aldrig förbigå utan det måste alltid beaktas i alla texter

Anders markeringar i studenternas översättningar tyder inte heller på en formalistisk syn. Vid översättning till svenska markerar Anders inte att skribenternas namn och styckeindelning saknas. Kommatering markeras ur den synvinkeln att kommatecken kunde tas bort. Kommatering påpekas dock inte konsekvent: i några översättningar kunde kommatecken tas bort enligt de principer som Anders tillämpar. Vid översättning till finska markerar Anders inte att skribenternas namn och källhänvisningar återges bristfälligt. Binde- och tankstreck används inte normenligt, vilket ställvis markeras av Anders. Kommatering markeras ur den synvinkeln att kommatecken kunde läggas till och tas bort. Påpekandena är dock inte konsekventa och samma principer efterföljs inte i alla översättningar.

Förutom i de skriftliga kommentarer som Anders gjort i studenternas översättningar kommer Anders syn på översättning också fram i utsagorna i intervjuerna. Han påpekar vikten av att översättare går på djupet i källtexten då han tar ställning till vad översättning enligt hans mening är.

(21)

A: det är nog helt enkelt det att återge innebörden i en text så att det centrala budskapet går hem, att man så att säga försöker återge texten på alla nivåer så långt det går

(22)

A: så intervjuades han [Juice Leskinen] för en tidning ... att vad är översättning, så sa han että no siinä pitää nyt ensinnäkin pureutua siihen lähtötekstiin mahdollisimman syväälle ja sitten tulla ylös suomeksi, jag tycker att det är en otroligt fin koncentration av hela problematiken

I uppställningen nedan ger jag exempel på sådana uttryck som förekommer i översättningarna i Anders grupper och som Anders markerar som mindre önskvärda.

Uttryck
frågeställning
fundera och resonera
förhållningssätt
lisäarvo
mediavalinta
tutkimus

Mindre önskvärda lösningar
kysymyksenasettelu
-
menettelyt, suhtautumistapa⁶⁰
tilläggsvärde
mediaval
undersökning⁶¹

I intervjun betraktar Anders uttrycket *mervärde* som modeuttryck, men han markerar inte uttrycket i studenternas översättningar. Däremot anmärker han på *kysymyksenasettelu* och menar att det är ett modeuttryck. *Mediaval* kritiserar av Anders utifrån principen för hur man bildar sammansättningar i svenskan. *Asenne* accepteras som motsvarighet till *förhållningssätt* och *mieltä ja järkeillä* som motsvarighet till *fundera och resonera* (jfr Petra och Viveka i avsnitt 6.2.1). Det verkar med andra ord som om alla lösningar i studenternas översättningar inte får samma uppmärksamhet även om de kunde kritiserar på samma grunder. Överlag har Anders dock en sådan språksyn som kan läsas ut av kommentarerna i studenternas översättningar och av hans utsagor i intervjuerna. Innehållsligt och målspråkligt acceptabelt språkbruk förespråkas, dvs. att språket gärna ska vara klart och tydligt och att onödiga lån är att undvika. Anders uppfattningar om språklig normering vid översättning framgår av följande intervjuutsagor.

(23)

A: jag tycker nog att vi inte ska ta in såna konstlade adjektiv i finskan, finska ordböcker nämner inte det här ordet

(24)

A: den viktigaste normen när vi ... översätter från finska är ju den att man ska kunna lösgöra sig från de finska strukturerna och att det är högpråket naturligtvis, skriftspråket vi ska sikta in oss på, men som sagt ... den här eviga balansgången när är det ren finlandssvenska och ska vi då i alla avseenden ha som mål det språkbruk som rikssvenskarna känner till, där försöker jag vara väldigt försiktig med att ge några allmänna förenklade regler alltså

Överlag poängterar Anders vikten av att undvika förutbestämda handlingssätt och utgå från vad texterna har att säga.

⁶⁰ I några översättningar markeras *suhtautumistapa* som mindre önskvärt.

⁶¹ I en översättning föreslås *forskning* i stället för *undersökning*.

6.2.4 Formalistisk syn i handling

Av de åtta lärare som deltar i studien är det fyra, dvs. Anders, Beata, Kajsa och Ulla, som kan anses ha ett enda synsätt på studenternas översättningar. Anders har en betydelseinriktad syn, medan Beatas, Kajsas och Ullas syn är formalistisk. Ingendera av dessa tre fäster någon större uppmärksamhet på funktionalitet eller betydelseöverföring i studenternas översättningar. Vid återgivning av källtexten behöver studenterna inte förankra översättningarna i den verklighet som representeras av läsare i Sverige. För *tutoriaali* respektive *etä- ja monimuoto-opiskelu* accepterar lärarna sådana förslag som *tutorial* respektive *distansstudier* och *mångformiga studier*. Att betydelseinriktning inte står i förgrunden framgår av följande exempel ur studenternas översättningar.

(25)

a) Tarkastelemme tässä artikkelissa *ongelmaperustaisen oppimisen* (PBL, Problem-based Learning) sekä digitaalisten medioiden mahdollistamien *etä- ja monimuoto-opiskelun muotojen yhdistämisen mahdollisuuksia* ja käytännön toteutuksia. (K1)

b) I den här artikeln behandlar vi *möjligheter av att kombinera former av distans- och flerformsundervisning* och vi presenterar hur kombineringen fungerar i praktiken. Distans- och flerformsundervisning är möjligt med hjälp av problembaserad inläring (PBL, Problem-based Learning) och digitala medier. (B-12)

(26)

a) Tarkastelemme aihepiiriä molempia näkökulmia (*teknologisesta ja pedagogisesta*) käsittelevän kirjallisuuden ja toteuttamiemme koulutushankkeiden kautta. (K1)

b) Vi granskar ämnesområdet genom litteratur om både synvinklar (*teknologisk och pedagogisk*) och genom utbildningsprojekt vi har realiserat. (K-8)

(27)

a) *Yleisempää tarkastelua peilaamme* suunnittelijan, tutorin ja opiskelijan näkökulmista kahden korkea-asteen täydennyskoulutushankkeen avulla. (K1)

b) *Mera allmän granskning förevisar* vi ur planerarens, tutorens och studerandens synvinklar med hjälp av två fortbildningsprojekt på högskolenivån. (U-7)

Beata uppmärksammar inte betydelseförskjutningen i exempel 25b, Kajsa beaktar inte oklarheten i uttrycket inom parentes i exempel 26b och Ulla reagerar inte på *vi förevisar mera allmän granskning* i exempel 27b.

Lärarnas kommentarer till fullständighet, genre, korrekthet och skiljetecken varierar. Att skribenternas namn och källhänvisningen saknas markeras inte av Beata. Däremot tar hon fasta på styckeindelning. Denna markeras i 6 av 8 översättningar. Binde- och tankstreck används normenligt förutom i en översättning. Detta markeras av Beata. Kommatering markeras både så att kommatecken kunde

tas bort och så att de kunde läggas till. Kommateringen påpekas dock inte konsekvent: i några översättningar kunde kommatecken tas bort eller läggas till enligt de principer som Beata tillämpar.

Kajsa och Ulla agerar i linje med Beata i fråga om fullständighet, genre, korrekthet och skiljetecken. Vissa aspekter noteras och andra inte. Kajsa markerar inte att skribenternas namn, källhänvisning och styckeindelning saknas. Binde- och tankstreck används inte normenligt i alla översättningar i hennes grupp, vilket Kajsa markerar. Kommatering markeras ur den synvinkeln att kommatecken kunde tas bort. Ulla markerar inte att skribenternas namn saknas. Det som hon däremot tar fasta på är om källhänvisningen helt saknas. Kommatering markeras både så att kommatecken kunde tas bort och så att de kunde läggas till. Kommateringen påpekas dock inte konsekvent: i några översättningar kunde kommatecken tas bort enligt de principer som Ulla tillämpar.

Sammantaget tyder lärarnas markeringar å ena sidan på en formalistisk syn, å andra sidan inte. Det finns dock fog för att karakterisera lärarnas syn som mer formalistisk än icke-formalistisk, eftersom antalet översättningar i lärarnas grupper är högre än i till exempel Stellas och Anders grupper och eftersom det inte kan betraktas som en slump att lärarna noterar de ställen som fungerar som underlag för en formalistisk syn. Bilden av Beatas, Kajsas och Ullas formalistiska syn ändras dock när lärarna berättar om hur de förstår översättning. Lärarnas utsagor i intervjuerna avviker från varandra, men överlag ger de en mer betydelseinriktad och funktionell syn på översättning än vad de skriftliga kommentarerna i studenternas översättningar gör, vilket framgår av följande intervjuutdrag. Beata och Ulla tar fasta på överföringsaspekten vid översättning, medan Kajsa förstår översättning mer som service. Ulla och Kajsa delar uppfattningen om att måltextläsaren ska få lika mycket information som källtextläsaren.

(28)

B: alltså jag vill gärna tala om översättning som kommunikation och att vi överför information från en text till en annan, från ett språk till ett annat eller från en kultur till en annan kultur eller från ett samhälle till ett annat samhälle och där uppdraget och kommunikationssituationen och genren och allt det här avgör sen hur resultatet blir

(29)

K: översättning för mig är att man tjänar målgruppen, alltså att man gör dem en tjänst helt enkelt, man underlättar livet för dem, det kan handla om vilka texter som helst att man hjälper dem att förstå, att ta sig fram och så vidare, att få lika mycket kunskap som källspråksmottagaren

(30)

U: nå översättning finska till svenska i Finland är att överföra en text från ett språk till ett annat språk så att de ligger varandra så nära som möjligt men är idiomatiska

Om man utgår från att synsätt trots sin situationsbundenhet också har stabila drag, kan man förvänta sig att synsätt i utsagor och handlingar är någorlunda i samklang (se avsnitt 4.2.1). Överfört till översättningslärarens synsätt betyder detta att läraren inte gör en så stor skillnad mellan översättning i olika kontexter, utan att läraren har en viss syn på översättning som utan större avvikelser kommer fram i både utsagor och handlingar. Då Beatas, Kajsas och Ullas utsagor i intervjuerna betraktas mot bakgrund av deras handlingar verkar det som om utsagor och handlingar inte är i harmoni. Intrycket förstärks då lärarnas utsagor om hur de förstår översättning av facktexter beaktas. Vid översättning av källtext 1 anser alla att fackbegreppen är viktiga. Beata betonar vikten av *substansen* och *de specifika termerna*, medan Kajsa talar om *begrepp som är bekanta i Linköping i Sverige* och Ulla om *termer som en rikssvensk läsare förstår*. Ändå beaktar lärarna inte fackbegreppen i studenternas översättningar. En förklaring till oäktligheten kommer i Beatas utsaga där hon förklarar hur hon diskuterade översättningarna med sin grupp.

(31)

I: så hade ni tid att diskutera de här termerna eller blev det sen mer att ni gick igenom grammatiken när ni diskuterade

B: nå egentligen så gick vi igenom de här termerna ytligt för att det var nog mera just det här att om det nu någorlunda var korrekt just på det här stadiet och som jag sa att den här elementära grammatiken och kommentarerna kring den tog väldigt mycket av den här tiden

Beata ger uttryck för en sådan syn på kunskap att kunskap byggs upp av delfärdigheter och att delfärdigheterna ska vara etablerade innan mer avancerade aspekter kan tas upp. Om översättningarna är problematiska ur grammatikens synvinkel ska grammatiken åtgärdas före diskussioner om textens fackspråkliga innehåll. På basis av utsagan ovan kunde Beatas syn på kunskap karakteriseras som mer detaljinriktad än som holistisk (se också Anders i avsnitt 6.2.3).

I och med att Beata, Kajsa och Ulla delar samma formalistiska syn i handling kan man anta att samma syn också kommer fram i lärarnas språkliga normföreställningar. I uppställningen nedan ger jag exempel på lärarnas språkliga normföreställningar i fråga om återgivning av *mediavalinta*, *perinteinen ja verkko-PBL* och *viestinnän kenttä*.

Uttryck	Mindre önskvärda lösningar/Beata	Mindre önskvärda lösningar/Kajsa	Mindre önskvärda lösningar/Ulla
mediavalinta	mediaval, medieval ⁶²	-	mediumval, val av medium, val av media
perinteinen ja verkko-PBL	den traditionella och nät-PBL ⁶³	traditionellt och nät-PBL	-
viestinnän kenttä	fält av kommunikation, kommunikationens fält	fält av kommunikation	fält av kommunikation

Som framgår ovan uppmärksammar Beata, Kajsa och Ulla svenskans sätt att bilda ord i och med att sammansättningar förespråkas som motsvarigheter till *viestinnän kenttä*. Prepositionsuttrycket *fält av kommunikation* förkastas av alla. Däremot går normföreställningarna isär då det är fråga om samordning av uttryck med olika form och återgivning av finskans sammansättningar. Kajsa noterar samordningsregeln och accepterar enbart lösningar av typen *traditionell PBL* och *PBL på nätet*, medan Beata låter bli att markera *traditionell och nät-PBL*. Ulla sätter ut plus om studenten har kunnat regeln, men låter bli att markera icke-samordnade uttryck som felaktiga lösningar. I fråga om återgivningen av sammansättningen *mediavalinta* accepterar Ulla inte prepositionsuttryck, medan Beata och speciellt Kajsa är tolerantare. Lärarnas i övrigt formalistiska syn hänger med andra ord inte samman med att de konsekvent skulle lägga vikt vid målspråklig acceptabilitet.

Lärarnas utsagor i intervjuerna förklarar delvis lärarnas sätt att kommentera. Utsagorna nedan exemplifierar lärarnas syn på text, språk och översättning.

(32)

B: jag ... använder gärna till exempel musiken som metafor när jag då till exempel läser texter eller ber studenterna att innan de lämnar in en text att de läser texten högt och försöker komma åt rytmen i texten, det kan vara en skönlitterär text men också en facktext

(33)

K: jag kan nog vara så hemsk så att jag sitter med dagstidningen och streckar under där det är fel bara för att jag blir så arg att jag förstår inte att hur svårt ska det vara att få saker och ting rätt, och då handlar det nog om synliga, relativt lätta fel, så jag kan nog vara ganska hemsk

⁶² Ibland markeras lösningen som oacceptabel, ibland inte.

⁶³ Också motsvarande lösningar där obestämd och bestämd form kopplas ihop markeras som oacceptabla.

(34)

U: hon är väldigt förtjust i genitiv som till exempel *flerformstudiers förening* och *kommunikationens fält* och så vidare, tenderar att glömma bort svenskans intresse av sammansättningar

Beata sätter värde på texternas flyt: enstaka detaljer har kanske inte en så stor betydelse om helheten fungerar. Kajsa anser språkvårdsaspekter som viktiga, vilket är i linje med att hon påpekar samordningsregeln. Ulla betonar att sammansättningar är vanliga i svenskan. Därmed är det förståeligt att hon inte accepterar lösningar som *val av media* som motsvarighet till *mediavalinta*. I sin helhet är det dock något svårt att få en uppfattning om dessa tre lärares språkliga normföreställningar och syn på studenternas översättningar. Det verkar som om det finns ett avstånd mellan hur lärarna ser på översättning i olika kontexter och att lärarna tar sin uppgift som översättningslärare närmast som språklärare.

Till skillnad från Petra och Viveka samt Rebecka och Stella som i stort sett har likadana språkliga normföreställningar avviker Beata, Kajsa och Ulla från varandra i och med att deras språkliga normföreställningar uppvisar mer variation. De uttrycker sig också något olika om översättning.

6.2.5 Sammanfattning

Hur översättningsläraren ser på studenternas översättningar hänger samman med hur läraren uppfattar översättning och inläring av översättning. Då lärarna i studien hanterar studenternas översättningar präglas hanteringen av att betydelseaspekten anses vara viktig. Även vikten av funktionalitet kommer till uttryck. Att en del lärare dock negligerar funktionaliteten och fackbegreppen och kommenterar studenternas översättningar på det allmänspråkliga planet kan vara ett sätt att träna studenterna i grundkunskaperna: de ska vara etablerade innan mer specialiserade färdigheter kan läras in. Lärarnas syn på översättning utmärks då av en sådan språk- och textsyn att översättningens syfte spelar en mindre roll och att sättet att översätta bestäms utifrån källtexten och den språkliga formen. Denna syn hänger dock inte samman med i vilket ämne läraren undervisar eller vilken utbildning läraren har: synsättet kan förekomma i både språk- och översättningsämnen och hos lärare som har språk- respektive översättarutbildning.

På några punkter uppvisar lärarnas syn på översättning samstämmighet, på andra punkter variation. Variationen framgår av att en del lärare i studien fäster uppmärksamhet på flera aspekter i studenternas översättningar och har därmed flera synsätt, medan andra koncentrerar sig på någon viss aspekt och har ett synsätt. Översättning till modersmål (finska) verkar hänga samman med att lärarna har flera synsätt, medan översättning till främmande språk (svenska) ofta relaterar till ett enda synsätt (se också avsnitt 6.5). Däremot förefaller det som om översättningsriktning och lärarens eget modersmål inte hör ihop med lärarens syn på översättning.

I denna studie är det tre lärare som undervisar i översättning till modersmål och fyra lärare som undervisar i översättning till främmande språk.⁶⁴ Vid översättning till modersmål har alla tre översättningslärare finska som modersmål, medan det vid översättning till främmande språk är två lärare som har svenska och två lärare som har finska som modersmål. Vid översättning till modersmål verkar de tre lärarna inte ha svårigheter att förstå källtexten. Alla har en betydelseinriktad syn på översättning. Alla inriktar sig även funktionellt. Graden av betydelseinriktning respektive funktionalitet varierar dock. Även variationen i graden av tolerans är märkbar, vilket framgår av olikheter i lärarnas språkliga normföreställningar. Vid översättning till främmande språk är det däremot bara en lärare som har en betydelseinriktad och funktionell syn på översättning, medan de tre övriga lärarna har en formalistisk syn. Två av dem som har en formalistisk syn har svenska som modersmål. Mot bakgrund av dessa lärare kunde man säga att översättning till främmande språk och modersmålskompetens i det främmande språket inte alltid har positiva kopplingar till översättningslärarens syn på översättning i och med att de två lärarna med svenska som modersmål enbart har en formalistisk syn. Det är dock knappast modersmålskompetens i sig som påverkar hur lärarna ser på studenternas översättningar. I stället är det sannolikt flera faktorer som samspelar, bland annat språk- och textsyn samt ålder och utbildning. Båda lärarna med svenska som modersmål lägger vikt vid formella aspekter som grammatik och språkvård, är yngre och har mindre erfarenhet än de två andra lärarna. Det kan hända att deras

⁶⁴ Dessutom är det en lärare som undervisar i översättning i omvänd riktning, dvs. så att svenska är modersmålet och finska det främmande språket. För enkelhetens skull betraktar jag dock översättning till modersmål så att finska är modersmålet och översättning till främmande språk så att svenska är det främmande språket.

syn på översättning och språk inte har utvecklats såsom hos de mer erfarna lärarna. Båda dessa yngre lärare har dock gått på en översättarutbildning och har därmed en annan utgångspunkt än de två andra lärarna som har en språkutbildning.

Förutom i samband med översättning till modersmål respektive till främmande språk kommer variationen mellan lärarnas synsätt också fram i hur lärarna förhåller sig till formalia och vilka språkliga normföreställningar lärarna har. Variationen kring formalia kan hänga ihop med en viss syn på översättningar (se också Conde 2012, 79). Om lärare anser att översättningar är mer än bara verbalspråkliga element lägger de eventuellt vikt vid sådant som fullständighet, korrekthet och genre. I det hänseendet agerar lärare som textgranskare eller kontrolläsare (se t.ex. Lodeiro 2009, 13). Att fullständighet, korrekthet och genre dock i så stor utsträckning negligeras kan bero på att lärarna i studien är oaktsamma, medvetet låter bli att beakta formalia eller saknar kunskap om dem. Alla dessa faktorer kan bekräftas av lärarnas utsagor även om okunskap inte verkar vara en lika vanlig orsak som oaktsamhet. Att språkliga normföreställningar inte ligger i linje med den övergripande synen kan också hänföras till de ovannämnda faktorerna, dvs. att läraren överlag agerar betydelseinriktat, men inte uppmärksammar något annat som tyder på att läraren lägger vikt vid innehållslig acceptabilitet. Dessutom kan det vara fråga om sådana aspekter som gäller meningsskapande i allmänhet, dvs. att mening skapas i samspel med läsare och text och att meningen inte är stabil. Läraren kan med andra ord lägga märke till något i ett visst sammanhang men inte i ett annat.

Att översättningsläraren inte uppmärksammar någon företeelse kan förutom med oaktsamhet också hänga samman med graden av språklig medvetenhet. Om läraren har lärt sig något implicit och vid sidan om kan det hända att läraren helt enkelt inte är medveten på samma sätt som en person med formella studier i ämnet. Exempelvis har Anders svenska som modersmål, men han uttrycker ändå viss osäkerhet vid kommentering av studenternas översättningar till svenska.

(35)

A: jag känner mycket större säkerhet när jag översätter till finska, när jag får kommentera, det är ju det ämnet jag har studerat ... jag borde ha eller låt kanske säga torde ha kunskap om de flesta nivåer när det gäller stil, när det gäller språkvårdsfrågor och så vidare, svenskan är bara mitt modersmål

Modersmålskompetens kan därmed inte alltid likställas med språklig medvetenhet. I sin studie har till exempel Pokorn (2009) funnit att översättningslärare hanterar

översättning till främmande språk olika beroende på om de har målspråket som modersmål eller inte. Enligt Pokorn (2009, 204–205) hänger modersmålskompetens samman med att läraren inte hänvisar till olika källor i så hög grad som icke-modersmålstalare utan litar på sin intuition och kompetens som modersmålstalare. De som dock inte har målspråket som modersmål konsulterar olika källor i större utsträckning men är också något mer dogmatiska än modersmålstalare, dvs. de accepterar inte alla sådana lösningar som modersmålstalare skulle göra. Om man drar paralleller mellan språklig medvetenhet och användning av externa källor, är icke-modersmålstalare eventuellt språkligt mer medvetna än modersmålstalare. Orsaken kan vara att de inte litar på sina språkkunskaper i samma mån som modersmålstalare utan tar till externa hjälpmedel för att säkerställa sina kunskaper. I denna studie finns det spår av att icke-modersmålstalare såsom Anders är språkligt medvetna. Däremot finns det inte tecken på att modersmålstalare skulle vara språkligt mindre medvetna än de som har målspråket som främmande språk.

På ett allmänt plan handlar de lärare som har samma syn på översättning på samma sätt och i enlighet med det som de ger uttryck för i intervjuerna. Det finns dock också exempel på motsatta fall, dvs. att lärare definierar översättning på ett sätt som låter ana en mer funktionell syn på översättning. I sådana fall där utsagor och handlingar inte motsvarar varandra kan orsaken vara för det första att kontexten gör att lärare inte kan förverkliga det som de vill. Exempelvis är studenternas översättningar språkligt sett sådana att lärare anser sig vara tvungna att kommentera språkfel i stället för att rikta uppmärksamhet mot betydelse och funktionalitet. För det andra kan det vara fråga om att lärare handlar på ett invariant sätt och att det som lärare uttrycker muntligt är något som har kommit efter att deras handlingsmönster har beförästs. Som Dewey (1936, 34–35) framhåller kan det vara svårt att ändra handlingarna enbart med hjälp av tankar eller språk. För det tredje kan lärares språkbruk bäst tolkas ur lärares egen synvinkel. Om lärare talar om kommunikation i samband med att de uppmärksammar språkliga brister i studenternas översättningar, är korrekthet kanske ett primärt värde för dem och en första förutsättning för en kommunikativ text. Ur denna synvinkel är det därmed en förenkling att säga att lärares utsagor och handlingar strider mot varandra. Med tanke på lärarna i studien förefaller den första förklaringen om kontextens betydelse trovärdig. Beatas och Anders utsagor om studenternas färdigheter ger stöd för antagandet.

Översättningslärarnas syn på översättning påverkas av den kontext som lärarna agerar i. Det är studenternas texter som ska kommenteras, vilket gör att lärarnas agerande med stor sannolikhet är annorlunda än om lärarna skulle ägna sig åt annan textgranskning. Den pedagogiska aspekten är närvarande.

6.3 Översättningslärarnas syn på responsgivning

Synen på responsgivning ger uttryck för hur lärarna uppfattar sin roll som översättningslärare. Framför allt är det fråga om hur mycket lärarna ger respons och hur tydligt lärarna anger de principer och kriterier som ligger bakom responsen. Därtill är det fråga om i vilken mån lärarna beaktar positiva respektive negativa aspekter i studenternas översättningar. Med andra ord handlar det om hur handledningsinriktade respektive problemorienterade lärarna är i sin responsgivning (se avsnitt 5.5.1).

Presentationen av lärarnas handledningsinriktning följer nedanstående uppställning. Först redovisar jag exempel på en handledningsinriktad syn och därefter på mindre handledningsinriktade synsätt. Av lärarna är det Petra och Viveka som kan sägas ha en handledningsinriktad syn, medan Stella, Rebecka, Beata och Ulla har en måttligt handledningsinriktad syn och Kajsa en svagt handledningsinriktad syn. Anders har en måttligt handledningsinriktad syn vid översättning till finska och en svagt handledningsinriktad syn vid översättning till svenska. Som ovan presenteras lärare med samma synsätt men med olika översättningsriktningar vid sidan av varandra.

Syn	Lärare
Handledningsinriktad syn	Petra och Viveka
Måttligt handledningsinriktad syn	Stella, Rebecka, Beata, Ulla och Anders (svenska–finska)
Svagt handledningsinriktad syn	Kajsa och Anders (finska–svenska)
Problemorienterad syn	Alla lärare

Som komplement till lärarnas respons i studenternas översättningar tar jag upp hur responsen ter sig i klassrummet. Responsen i klassrummet åskådliggörs genom att lärarnas respons i klassrummet jämförs med responsen i översättningarna. Av lärarna är det Anders, Petras, Stellas, Ullas och Vivekas respons som tas upp.

Lärarnas responsgivning uppmärksammas ur kunskapsbildningens synvinkel i avsnitt 7.2.

6.3.1 Handledningsinriktad syn

Petra och Viveka har samma syn på översättning. Även deras sätt att kommentera har likheter. Petras och Vivekas kommentarer i översättningarna baseras på ett sådant system som har fel i den ena ändan och bra lösningar i den andra ändan. I mitten finns det lösningar som inte kan betraktas som fel, men som det kan finnas alternativa lösningar till. Att det är fråga om felaktiga lösningar markerar Petra med *SIS* (innehåll) respektive dubbelunderstrykning och Viveka med *vrt. lähdeteksti* (jfr källtexten) respektive understrykning. Petras kategori *su.* (finska) och Vivekas streckade linjer antyder lindrigare problem. Det förefaller som om lärarna vid problemfall vill tydliggöra av vilken typ och av vilken grad problemen i översättningarna är.

Genom sitt sätt att kommentera strävar lärarna efter tydlighet och förståelighet. Ett tecken på att studenterna ska förstå är också lärarnas sätt att ge lösningsförslag. Petra har lösningsförslag i alla studenters översättningar. Antalet lösningsförslag i relation till kommentarer är 186 respektive 418, vilket tyder på att lösningsförslagen inte är ovanliga. Lösningsförslagen varierar till sitt omfång och kan gälla uttryckssätt på målspråket och innehållsliga problem. Följande två exempel belyser ett kort (exempel 36) och ett längre (exempel 37) lösningsförslag. Det första gäller uttryckssättet på målspråket och det andra innehållet.

(36)

a) Istället för att försöka läsa in teorin *rakt av*, bildar man sig frågeställningar *kring temat* innan man fördjupar sin kunskap genom t.ex. litteraturstudier. (K2)

b) Sen sijaan että yrittäisi päättää pelkkää teoriaa, opiskelija muodostaa aiheesta kysymyksiä ennen kuin hän syventää tietojaan esimerkiksi lukemalla *aiheesta* kirjallisuutta. (**su/ilmaisu**) (P-1)

c) Lösningsförslag: Sen sijaan että yrittäisi päättää *heti* pelkkää teoriaa, opiskelija muodostaa aiheesta kysymyksiä ennen kuin hän syventää tietojaan esimerkiksi lukemalla *samanaiheista* kirjallisuutta. (P-8)

(37)

a) Handledarens uppgift är att stötta *studenterna i deras arbete med att formulera frågor och söka svar* (Silén, 2006), [...]. (K2)

b) Ohjaajan tehtävänä on tukea *oppilaita työssään esittämällä kysymyksiä ja etsimällä vastauksia* (Silén, 2006). (**sisältö**) (P-8)

c) Lösningförslag: Ohjaajan tehtävänä on tukea *opiskelijoita näiden muodostaessa kysymyksiä ja etsiessä vastauksia* (Silén 2006). (P-8)

Såsom framgår av exemplen ovan kräver det innehållsliga problemet en längre formulering från lärarens sida än uttrycket på målspråket.

Petras sätt att kommentera kan betraktas som handledningsinriktat i och med att det genomsnittliga antalet kommentarer per översättning är relativt högt (42) och i och med att nästan hälften av kommentarerna följs av ett lösningförslag. Även Viveka har många kommentarer per översättning och lösningförslag i sin grupps översättningar. Antalet lösningförslag i relation till kommentarer är 40 respektive 208, vilket tyder på att lösningförslagen inte är så vanliga som hos Petra, men att Viveka ändå ger flera lösningförslag. Petra och Viveka är medvetna om sin kommenteringsbenägenhet och anger i intervjuerna som skäl att studenterna måste få veta vad som har varit problematiskt i översättningarna. Eftersom alla problemställanden inte kan tas upp på lektionerna, finner lärarna det berättigat att studenterna får alternativ och förslag.

I motsats till kommentering är lärarnas bedömning inte lika tydliggjord. Petra påpekar att bedömningen diskuteras på lektionerna, men att hon inte ger skriftliga bedömningskriterier. Petra anser att studenterna under studiernas gång lär sig att förstå hur vitsorden relaterar till översättningarna. Både Petra och Viveka säger att antalet kommentarer inte står i direkt proportion till hurdan en översättning är. Detta bekräftas också då antalet kommentarer och lärarnas vitsord för översättningarna jämförs.

Sammantaget präglas Petras och Vivekas handledningsinriktade syn av att de handleder studenter flitigt och någorlunda direkt, dvs. att studenterna inte behöver fundera över vad som menas med kommentarerna. Bortsett från bedömningen förutsätts med andra ord mindre självständighet från studenternas sida i och med att kommentarerna tydliggörs. Detta är eventuellt i linje med hur lärarna förstår undervisning i översättning. Ingendera av dem nämner studenternas självständighet som ett mål i sig.

6.3.2 Måttligt handledningsinriktad syn

Av lärarna är det förutom Beata, Ulla och Anders också Stella och Rebecka som kan sägas ha en måttligt handledningsinriktad syn på responsgivning. Stellas och Rebeckas kommenteringssätt har dels likheter, dels olikheter. Båda anser i intervjuerna att de kommenterade översättningarna närmast ska fungera som underlag för diskussioner på lektionen, vilket innebär att lärarna inte föredrar kommentarkategorier eller grammatiska termer. Däremot använder båda understrykning som ett vanligt sätt att kommentera. Stellas skala i fråga om lösningarna i översättningarna utgörs av plustecken i den ena ändan och dubbelunderstrykning i den andra ändan. Mellan dessa faller understrykning och omringning. Hos Rebecka är det närmast användning av olika typer av understrykningar som visar hur problematiska lösningarna i översättningarna är: streckade linjer betyder ett mindre problem än en enkel understrykning och en dubbelstrykning innebär ett större problem än en enkel understrykning.

Båda lärarna ger även lösningsförslag. Stellas sätt att kommentera kan betraktas som mindre handledningsinriktat i och med att det bara är en översättning av fem som innehåller ett lösningsförslag. Det totala antalet kommentarer är 88. Hos Rebecka varierar lösningsförslagen från suffix till några ord, men även hennes sätt att kommentera är mindre handledningsinriktat. Rebecka har fler lösningsförslag än Stella i sin grups översättningar, men de utgör ändå mindre än hälften av kommentarerna, vilket kommer fram om antalet lösningsförslag och antalet kommentarer jämförs: antalet lösningsförslag är 52 mot det totala antalet kommentarer som är 224.

Genom att föredra understrykning som kommentartyp verkar lärarna sträva efter att stärka studenternas självständighet. Studenterna ska själva fundera över problemen. Detta framgår också av utsagorna i intervjuerna. Båda betonar att studenterna ska ta ansvar och se till att fråga om det finns oklarheter i kommentarerna. Speciellt tydlig är strävan efter självständighet hos Rebecka som funderar över studenternas förmåga att ta på sig ansvaret för sin inläring.

(38)

R: men ett problem förstås när man går igenom texterna är att om studenten själv inte frågar varför kan man inte säga *opetella teoria suoraan läpi* så den här typen av fel så diskuteras egentligen inte på lektionen eller till exempel det här fallet diskuterades inte

I: mm

R: och jag vet sen inte att om man är en så att säga sämre student så kanske lider man av det att man ändå inte tar upp såna här så att säga elementära saker

I motsats till sätten att kommentera är lärarnas bedömning dock inte explicit.⁶⁵

På samma sätt som det finns likheter i Stellas och Rebeckas kommentering, finns det också likheter i Beatas, Ullas och Anders sätt att kommentera. Alla är ungefär lika benägna att ge kommentarer. Det genomsnittliga antalet kommentarer per översättning i Beatas grupp är 18, i Anders grupp 18 och i Ullas grupp 20. Karakteristiskt för lärarnas sätt att kommentera är också att de använder kommentarkategorier. I och med att de använder kategorier som *genus* och *pronomener* eller *stavning* och *kongruens* eller *böjning* och *förkortning*, blir det klart för studenterna vilken typ av problem det är fråga om. Förutom att Beata och Anders använder kommentarkategorier ger de också lösningsförslag, vilket bidrar till kommentarernas tydlighet. Antalet lösningsförslag i Beatas grupp är 7 mot det totala antalet kommentarer som är 276 och i Anders grupp 39 mot det totala antalet kommentarer som är 163. Även om lärarna använder kommentarkategorier och i viss mån också ger lösningsförslag är de måna om att studenterna själva ska fundera över förslagen. Beatas utsaga i intervjun belyser detta.

(39)

B: jag har i undervisningen det här att jag vill ogärna ge de rätta svaren genast åt studenterna utan jag vill att de själva ska lösa problemet

Studenternas självständighet strider dock inte mot att kommentarerna gärna får vara förståeliga. Både Beata och Ulla betonar i intervjuerna att det är viktigt att studenterna förstår lärarnas kommentarkategorier.

(40)

B: jag har för enkelhetens skull använt mig av de här frasbenämningarna ... det har jag förklarat för studenterna vad det innebär

(41)

U: jag försöker att få de här markeringarna så att de ska förstå vad det är som ska ändras på

⁶⁵ Rebecka och Stella säger att de inte gett skriftliga bedömningskriterier till studenterna.

Förutom kommentarkategorier använder Beata, Ulla och Anders också övriga tecken som belyser kommentarerna och ger en antydning om varför lösningen har kommenterats. Beatas kommentartecken kan placeras på en skala där plustecken utgör den ena och bockmarkering, frågetecken och hakparentes den andra ändan. Mellan dessa faller apostrofer inom hakparentes och streck. Ulla använder för sin del understrykningar och streckade linjer, av vilka streckade linjer anger att det är fråga om mindre problem. Anders skala utgörs av streckade linjer och enkel understrykning respektive frågetecken.

Anders berättar i intervjun att han har utvecklat sitt system för att tydliggöra för studenterna vad han avser med kommentarerna.

(42)

A: så försökte jag med att bara understreka saker utan de här randkommentarerna eller marginalkommentarerna och då förstår jag nog att de ville liksom ha nånting konkretare, men jag sa, jag vägrar egentligen nu när vi inte har den där tentsystemet så jag vägrar att börja poängsätta saker just därför att jag har märkt att det kan ge en förvrängd bild av, men jag sa att okej jag ska försöka bli lite precisare genom att hitta så att säga felkategorier

Anders handleder sina studenter tämligen direkt: han lämnar det inte alltför öppet vad han menar i kommentarerna. Anders påpekar å ena sidan att han vill avstå från att ge några principer och mallar, men å andra sidan ger hans utsagor i intervjuerna en antydning om att han ändå vill att studenterna lär sig att agera på ett visst sätt. Följande utsaga i intervjun bekräftar detta.

(43)

A: jag försöker få det och likna så mycket som möjligt mitt eget sätt att se på en översättningsuppgift, vi låter texten avgöra det som blir väsentligast hellre än att ge en sån här mall eller nåt mönster som man hela tiden ska följa

Sammantaget präglas Stellas och Rebeckas måttligt handledningsinriktade syn av att de ger flera kommentarer, men att de handleder sina studenter tämligen indirekt, dvs. att studenterna själva ska ta reda på och fråga. Med hänsyn till undervisning i översättning kan detta tolkas så att studenternas självständighet och eget ansvar har hög prioritet. Detta är i linje med lärarnas uttalade syn på undervisning i översättning. Även Beata, Ulla och Anders ger flera kommentarer, men de avviker från Rebecka och Stella genom att de handleder sina studenter tämligen direkt i och med att de använder kommentarkategorier. Lösningförslagen är däremot knappa och studenterna får utrymme att själva tänka på problematiska ställen. I motsats till

sättet att kommentera är alla lärare mindre explicita i sin bedömning. Förutom Beata och Ulla uttalar lärarna inte direkt sina bedömningskriterier.

6.3.3 Svagt handledningsinriktad syn

Som framgår ovan innebär en viss syn på responsgivning att lärare med samma syn agerar mer eller mindre lika. Detta gäller även lärare med en svagt handledningsinriktad syn. Svag handledningsinriktning innebär att lärarna ger förhållandevis få kommentarer per översättning och att lösningsförslagen är få. I Kajsas fall är det genomsnittliga antalet kommentarer per översättning 10 och i Anders fall 11. Kajsa ger inga lösningsförslag och även Anders är knapp med lösningsförslagen. Antalet lösningsförslag mot det totala antalet kommentarer hos Anders är 7 mot 79.

Trots att lärarna är något knappa med sina kommentarer får studenterna handledning i hur de kan åtgärda problemen i översättningarna. Både Kajsa och Anders använder kommentarkategorier och andra tecken för att kommentera studenternas översättningar. Kajsa använder understrykningar och streckade linjer, av vilka streckade linjer anger att det är fråga om mindre problem. Anders har en skala med streckade linjer i den ena ändan och dubbelunderstrykningar respektive *virhetulkinta* (feltolkning) i den andra ändan. I mitten är det enkla understrykningar. Överlag präglas lärarnas svagt handledningsinriktade syn dock av att det är studenterna som har ansvaret för sin inlärnin. Både Kajsa och Anders ger uttryck för detta också i intervjuerna.

Att översättningslärarens syn på responsgivning hänger samman med hur studenterna översätter framgår av Anders sätt att kommentera. I båda översättningsriktningarna använder Anders i stort sett samma typer av kommentarer. Däremot skiljer sig antalet kommentarer och antalet lösningsförslag. Vid översättning till finska är både antalet kommentarer och antalet lösningsförslag större än vid översättning till svenska.⁶⁶ Detta hänger antagligen samman med att översättning till finska är översättning till främmande språk för studenterna i Anders grupp och att studenterna därför har språkproblem som Anders kommenterar. En

⁶⁶ Vid översättning till finska är antalet kommentarer per översättning 18 och vid översättning till svenska 11. Antalet lösningsförslag mot det totala antalet kommentarer är vid översättning till finska 39 mot 163 och till svenska 7 mot 79.

annan orsak kan vara lärarens medvetenhet, dvs. att Anders inte uppmärksammar så många problematiska ställen vid översättning till svenska som han gör vid översättning till finska. Såsom Anders påpekar (se avsnitt 6.2.5) upplever han kommentering av studenternas översättningar till svenska som mer problematisk än till finska, även om Anders har svenska som modersmål.

Sammantaget präglas Kajsas och Anders svagt handledningsinriktade syn av att lärarna handleder sina studenter rätt lite och indirekt, dvs. att studenterna inte får många kommentarer och att de inte får färdiga lösningsförslag.

6.3.4 Problemorienterad syn

I motsats till hur lärarna förhåller sig till tydlighet och direkthet finns det mindre variation i hur lärarna i studien ser på problem i studenternas översättningar. Synen är överlag problemorienterad och kan tolkas som ett tecken på att lärarna uppfattar sin uppgift så att de ska ta ställning till det som inte stämmer i studenternas översättningar.

Till synes visar lärarnas kommentarer i studenternas översättningar tecken på bristtänkande och auktoritär hållning. Lärarna tar upp fel, brister och problem, medan de sällan noterar lyckade lösningar. Därtill kan översättningarna vara fulla av uppmaningar och utrop, vilket kan kännas som om studenternas makt över sin översättning minskar (se avsnitt 3.1.2 och Bergman-Claeson 2003, 73–74). I tabell 12 anger jag i vilken mån lärarna ger positiva kommentarer i form av plustecken eller liknande.

Tabell 12. Problemorientering i översättningslärarnas responsgivning

Lärare	Antalet positiva kommentarer av det totala antalet kommentarer
Beata	6/276
Kajsa	0/139
Anders (finska–svenska)	0/79
Ulla	13/263
Stella	1/88
Rebecka	1/224
Petra	45/418
Anders (svenska–finska)	0/163
Viveka	21/208

Som framgår av tabellen är relationen mellan antalet positiva kommentarer och antalet kommentarer överlag en sådan att de positiva kommentarerna är få. Lärarnas problemorientering framgår även av deras utsagor i intervjuerna. I utsagorna fäster lärarna uppmärksamhet på sina egna kommentarer i studenternas översättningar och diskuterar problemen i översättningarna utifrån vad som har orsakat problemen och hur problemen kunde lösas.

Då lärarna uppmärksammar de enskilda studenternas översättningar i intervjuerna framhåller en del av dem att studenternas översättningsprocess inte alltid är optimal. Lärarna uttrycker missnöje med hur studenterna använder ordböcker, beaktar sammanhang och förhåller sig till översättningsuppgiften. Enligt lärarna anlitar studenterna inte traditionella ordböcker i tillräcklig omfattning och har svårigheter att välja mellan olika alternativ i ordböckerna. Lärarna anser att vissa studenter litar för mycket på språkörat, inte kontrollerar och saknar förmåga att avgöra vad som går och vad som inte går an. Lärarna framhåller att lösningarna i översättningarna också påverkas av att studenterna inte är tillräckligt engagerade. Följande utsagor belyser lärarnas synpunkter i intervjuerna.

(44)

B: jag har sagt att de här Mot-ordböckerna inte räcker till utan ni måste gå till de här stora ordböckerna och se, inte ta det första bästa ordet utan verkligen jobba med de här kontexterna och titta på de här olika exemplen i de här ordböckerna och det, men det är klart att det där språkörat säger inte

(45)

K: *de synnerligaste skillnaderna*, det har jag inte hört, är det då bara att man slår upp och tar ett ord, *två höggradiga fortbildningsprojekt*, jag vet inte om man funderar desto mer då på vad det handlar om, om man skriver *höggradig*, och här vet jag inte om det är tankefel då att *båda synvinklar* eller om hon har börjat och tänkt att *både teknologisk och pedagogisk* och haft det i minnet

(46)

S: det fattas lite motivation från deras sida faktiskt, för jag får ganska ofta kommentarer att det var rätt så mycket arbete att skriva när jag ber dem att räkna ihop deras arbetstimmar, och sen ger jag ju timantalet till hela kursen och det stämmer inte riktigt

Beata funderar över användningen av ordböcker, medan Kajsa undrar över hur en student i hennes grupp hade kommit på vissa lösningar i sin översättning av källtext 1. Stella anser att studenterna inte alltid inser hur mycket arbete översättning kräver.

Som framgår av tabell 12 är lärarnas respons problemorienterad. Det är inte alla lärare som ger positiv feedback i sina skriftliga kommentarer, men några gör det och påminner om vikten av positiva kommentarer även i intervjuerna.

(47)

P: nå här igen finns det några goda, så att ... jag tror de flesta har alltid sådana ställen som har goda lösningar ... och det här är, tycker jag ... att det inte alls är tacksamt att vara lärare när man är tvungen att visa nackdelar

(48)

V: jag försöker då alltid säga något som har lyckats bra, något positivt, men sen jag hoppas att studenterna också själva ser när det finns alltså, jag har korrigerat så mycket så att det finns så mycket text och anteckningar

Överlag är lärarnas muntliga utsagor positiva trots kritiska påpekanden. Lärarna verkar med andra ord ansluta sig till studentcentrerade värden. Lärarna uppfattar inte fel och brister som något negativt utan det är fråga om misstag som studenterna kan lära sig av. I sina utsagor uttrycker lärarna förståelse: om någon students översättning är sämre än tidigare ger lärarna förklaringar till det sämre resultatet. Förklaringarna tar fasta på studenternas förkunskaper, personliga situation och attityd. Undvikandet av negativa ställningstaganden framgår också av att när någon lösning i en students översättning inte är acceptabel ger läraren exempel på lyckade lösningar. Ett sätt att visa förståelse är också att värdera studenterna positivt och att rikta de negativa kommentarerna mot processer och prestationer. Följande exempel belyser hur Beata diskuterar sina studenter. I intervjun relaterar hon studenternas prestationer till deras personliga situation och iakttar studenternas utveckling i sin helhet.

(49)

B: så att det där, man försöker ju förstå, de här som blir sjuka eller har småbarn och så vidare

(50)

B: så att ibland har hon riktigt bra och så där gångbart, men sen kommer de här syntaktiska och semantiska feltyperna

Förståelse hänger troligen ihop med att läraren kan sätta sig in i studenternas situation. Tecken på detta är att några lärare funderar över hur det har varit att översätta texterna. Följande utdrag härstammar från intervjuerna med Rebecka och Petra.

(51)

R: jag höll på och bli galen med ordet *laboration* ... av nån anledning så var det ett nytt ord för mig ... och som jag sa så först så tolkade jag det här ena stället som de flesta studenterna också hade gjort *med att ställa frågor* ... men jag tyckte inte att texten var särskilt svår

(52)

P: det var kanske det här med *PBL-ovalen* men att jag vet inte ... om jag hade googlat tillräckligt så tror jag att jag hade hittat det ... jag tror att jag hade hittat det här med *cirkel*, det måste finnas *en oval* nånstans och vad det är

Att man som lärare ställs inför liknande problem kan bidra till att det är lättare att förstå studenternas situation.

6.3.5 Respons i klassrummet

Den bild som de skriftliga kommentarerna ger av lärarnas syn på responsgivning ändras något när lärarnas respons i klassrummet betraktas. Nedan redogör jag för hur fem av lärarna gav muntlig respons. Först är det Anders respons som behandlas och sedan följer Petras, Stellas, Ullas och Vivekas respons.

Anders muntliga kommentarer på lektionen förstärker delvis det intryck som hans skriftliga kommentarer förmedlar. Å ena sidan står studenternas förståelse- och produktionsproblem i fokus, men å andra sidan präglas genomgången av översättningsuppgiften av att källtexten styr vad som tas upp, vilket är i linje med hur Anders vill lägga upp sin undervisning. I motsats till i kommentarerna i översättningarna lämnas det dock inte öppet vad som är acceptabelt och vad som inte är det även om Anders påpekar alternativa lösningar. Anders inleder lektionen genom att fråga vad studenterna har tyckt om uppgiften. Därefter ger han en egen karakteristik av uppgiften, presenterar källor och går sedan igenom källtexten mening för mening. Läraren har ordet, och studenterna deltar inte mycket trots lärarens upprepade uppmaningar till diskussion.

Petras muntliga kommentarer på lektionen ger en delvis annan bild av ansvarsfördelningen mellan lärare och studenter än hennes skriftliga kommentarer. De skriftliga kommentarerna innehåller flera förslag, medan genomgången av översättningsuppgiften på lektionen präglas av att de direkta förslagen är få och att diskussionen kretsar kring olika alternativ utan definitiva ställningstaganden. Petra inleder sin lektion med att diskutera hur fenomenet i källtexten kan förstås. Därefter sitter studenterna i grupper och funderar över översättningsuppgiften med hjälp av en kopia på källtexten där Petra markerat problemfall. Efter gruppdiskussionerna inleds en gemensam diskussion och grupperna får uttrycka sin mening i tur och ordning. Petra frågar, kommenterar och ger respons på lösningarna. Responsen är dels neutral, dels öppet positiv. Det negativa är dolt i uppmaningar att föredra andra

typer av lösningar än studenterna gjort. Petra uttrycker förståelse genom att uppmärksamma studenternas förkunskaper.

(53)

P: niin tulee puolpiste väliin, mutta tää on nyt vaan sellanen seikka ... tota te ette oo opinnoissanne vielä niin pitkällä, et te olisitte ees voinut ajatella, että siinä olis ... mitään erityistä

[så att man ska ha semikolon emellan, men det här är nu bara en sån sak ... ni har ju inte hunnit så långt i era studier att ni skulle ha kunnat tänka att det skulle vara ... något speciellt där]

Petra normerar översättning på så sätt att översättningen ska anpassas till finska läsare. Anpassningen innebär att översättaren gärna får ändra på perspektivet och förespråka flytande finska lösningar. Mer avståndstagande från källtexten behövs än vad studenterna har gjort.

Även bilden av Stellas muntliga kommentarer på lektionen avviker från det intryck som de skriftliga kommentarerna ger med hänsyn till ansvarsfördelningen mellan studenter och lärare. Medan de skriftliga kommentarerna inte innehåller förslag eller pekar på någon speciell riktning med hjälp av vilken studenterna kan bearbeta sina översättningar, ger Stella på lektionen flera förslag och redogör för sin egen informationssökning kring fackbegreppen i källtexten. Stella inleder sin lektion med att fråga studenterna hur de upplevt översättningsuppgiften och går sedan igenom källtexten mening för mening och tar upp lösningar i studenternas översättningar. Studenterna ställer då och då någon fråga, men till stor del har läraren ordet. Stellas syn på översättning kommer fram på lektionen i och med att hon betonar vikten av att förstå källtexten och att utforma översättningen med hänsyn till uppdraget.

Ullas muntliga kommentarer på lektionen avviker å ena sidan från de skriftliga kommentarerna. I de skriftliga kommentarerna ger hon inga lösningsförslag, medan den muntliga genomgången präglas av att hon presenterar olika förslag och avväger mellan dem. Det blir inte oklart vad som är acceptabelt i översättningarna. Å andra sidan ger Ulla positiv feedback i sina skriftliga kommentarer och inleder också sin lektion med att ge positiv respons på studenternas översättningar. Ullas syn på översättning kommer fram i och med att hon påpekar att översättaren ska vara så osynlig som möjligt och inte göra onödiga avvikelser från källtexten.

Vivekas muntliga kommentarer på lektionen förstärker de intryck som de skriftliga kommentarerna förmedlar. De skriftliga kommentarerna innehåller flera förslag och Viveka ger också förslag vid genomgången. Viveka inleder sin lektion

med en presentation av problematiska ställen i källtexten och tar upp studenternas lösningar och olika alternativ. Studenterna är aktiva då läraren frågar studenterna hur de översatt eller hur de ställer sig till vissa översättningsalternativ. Några gånger ställer studenterna också självmant frågor.

Som framgår ovan är det inte ovanligt att lärarens respons i klassrummet avviker från det intryck som kommentarerna i studenternas översättningar förmedlar. Responsen kan vara mer handledningsinriktad i klassrummet än responsen är i studenternas översättningar såsom i Anders och Ullas fall. I och med att läraren på sätt och viss motiverar och förklarar sina skriftliga kommentarer är det mer eller mindre oundvikligt att förslag och alternativ ges. Speciellt tydligt är detta om studenterna inte gör en andra version av sina översättningar. Responsen i studenternas översättningar och i klassrummet kan dock också uppvisa likheter. Petra och Ulla är öppet positiva i båda situationerna: lärarnas skriftliga kommentarer innehåller positiv feedback och lärarna ger positiv respons också i klassrummet.

6.3.6 Sammanfattning

Lärarnas syn på responsgivning varierar mellan en mer eller mindre handledningsinriktad syn. Hur handledningsinriktad syn läraren har verkar inte hänga samman med vare sig översättningsriktning eller typ av ämne. Av de tre lärare som undervisar i översättning till modersmål (finska) är två handledningsinriktade och kommer från översättningsämnen, medan en är måttligt handledningsinriktad och kommer från ett språkämne. Däremot är tre av de fyra lärare som undervisar i översättning till främmande språk (svenska) måttligt handledningsinriktade och en svagt handledningsinriktad. Två av dessa kommer från översättningsämnen och två från språkämnen.

Lärarna i studien verkar vilja att studenterna kan göra något med responsen och försöker därför bidra till att studenterna förstår vad som menas. De förklarar sina kommenteringssystem för studenterna och vill därmed avvika från den kommentarkultur som präglas av dunkla kommentarer som inte förstås av studenterna (se avsnitt 3.1.2 och Kronholm-Cederberg 2009, 229). Lärarnas vilja till tydlighet och förståelighet kommer till uttryck genom att de använder olika typer av anmärkningar som ger en antydning om problemens art och bidrar till att studenterna

åtminstone indirekt får en uppfattning om vad som är lyckat och mindre lyckat i översättningarna. Tydligheten i responsen innebär dock inte att studenterna inte ska tänka själva. Lärarna använder sådana kommentarkategorier och verbala talhandlingar som inte alltid avspeglar de principer och tankar som ligger bakom dem. Det är inte klart om det är fråga om brott mot språkliga normer eller brott mot språkliga konventioner, och det blir inte klarlagt vilka kommentarer som gäller allmänt accepterat språkbruk och vilka lärarens individuella preferenser. Dessutom tydliggör lärarna inte alltid sina bedömningskriterier. Att lärarnas respons överlag inte är alltför tydlig kan bero på att lärarna har en sådan uppfattning att vissa fenomen är så komplicerade att de inte låter sig verbaliseras och att deltagande i praktisk verksamhet därför är det bästa sättet att lära sig (se avsnitt 3.1.2). En annan orsak kan vara att det är svårt att göra en skillnad mellan normer och konventioner i och med att det som är normalt, dvs. konventioner, ofta blir en norm (se avsnitt 2.2). Med andra ord utgår lärarna från att lösningen inte verkar vara acceptabel, men de funderar inte över om det är fråga om normbrott eller brott mot konventioner.

Lärarnas respons förutsätter självständigt tänkande av studenterna i och med att en del lärare inte ger färdiga lösningsförslag utan föredrar att studenterna själva funderar över lösningarna. Undantag utgörs dock av två lärare som ger relativt många lösningsförslag och därmed är mer handledningsinriktade än de andra. Dessa lärare utmärker sig även genom att de uppmärksammar flera aspekter i studenternas översättningar, dvs. att de har en betydelseinriktad, funktionell och formalistisk syn på översättning. De ger många kommentarer och är också själva medvetna om sin kommenteringsbenägenhet. Däremot betonar de inte vikten av studenternas självständighet i intervjuerna, vilket betonas av de två lärare som är måttligt handledningsinriktade. Beroende på hur man ser på studentcentrering respektive lärarcentrering kan dessa fyra lärare sägas handla på det ena eller andra sättet. Om studentcentrering anses innebära att studenterna får mer ansvar, är måttligt handledningsinriktade lärare studentcentrerade (se avsnitt 3.2.2). Om studentcentrering däremot tolkas såsom handledningsinriktning, är handledningsinriktade lärare studentcentrerade. I stället för att ställa handledningsinriktning och svag handledningsinriktning mot varandra, kan man också uppfatta dem så att studenterna i början av studierna får handledning som undan för undan minskar och banar väg för studenternas självständiga handlande (se

avsnitt 2.4.3). Därmed är till exempel självständighet ett förhållningssätt som lärs in under studierna och inte en förutsättning för studierna.

I motsats till i handledningsinriktning är det mindre variation i fråga om hur problemorienterade lärarna i studien är i sin respons. Problemorientering är ett genomgående drag i lärarnas respons och kan tolkas som lärarnas sätt att handleda studenter i att lära sig av sina misstag. Intrycket av handledningsinriktning och problemorientering nyanseras dock då lärarnas skriftliga kommentarer relateras till deras utsagor i intervjuerna och respons i klassrummet. Dels förstärks bilden som de skriftliga kommentarerna ger, dels ändras bilden. McAlpine m.fl. (2006) (se avsnitt 4.2.1) förklarar olikheter av denna typ med situationsbundenhet. Att ge skriftlig respons är därmed enligt den synpunkten något annat än att ge muntlig respons.

Lärarnas syn på översättning och syn på responsgivning preciseras ytterligare då lärarnas utsagor i intervjuerna och studenternas översättningskommentarer och -analyser tas upp till närmare behandling.

6.4 Översättningslärarnas syn på översättningsundervisning

Som framgår av teoretiska diskussioner och empiriska undersökningar, handlar översättningskompetens om att hantera översättningsprocessen från mottagande av översättningsuppdrag till leverans av färdig översättning. Av vikt är då den strategiska kompetensen samt förmågan att aktivera översättningsrutiner och söka information. Översättningsprocessen underlättas om översättaren förstår hur kunskapshantering och översättning hänger samman (se avsnitt 2.3.2). I vilken mån lärarna i studien fäster uppmärksamhet på de faktorer som har kommit fram i forskningen tangeras nedan.

I tabell 13 ger jag en översikt över lärarnas mål och medel. Därefter följer en mer detaljerad presentation av hur lärarna ser på översättningsundervisning. Presentationen följer nedanstående ordning, dvs. att Beatas syn tas upp först och Vivekas syn sist. Ordningen bygger på översättningsriktningen (från svenska som målspråk till finska som målspråk).

Tabell 13. Översättningslärarnas mål och medel för sin undervisning

Lärare	Mål	Medel
Beata	Professionell översättning	Portföljarbete
	Akademisk expertis	Undersökande lärande
Kajsa	Praktisk översättning	Kunskapsförmedling
		Diskussion
Anders	Praktisk översättning	Induktiva praktiker
Ulla	Översättningsrelavant tänkande	Diskussion
		Bedömning
Stella	Inblick i professionell översättning	Portföljarbete
		Opponeringar
Rebecka	Medvetenhet om översättning	Kunskapsförmedling
	Kunskapssyn	Diskussion
Petra	Enhetlighet	Integrering
Viveka	Språkhantering	Feedback

Enligt Beata omfattar översättning både teoretiska och praktiska aspekter. Som mål för sin undervisning anger Beata att studenterna ska utvecklas till professionella översättare och akademiska experter med gedigen teoretisk utbildning och yrkesorienterande färdigheter. Som medel för att uppnå sina mål säger sig Beata använda portföljarbete och undersökande lärande. I studenternas portföljer ingår översättningsanalyser där studenterna lär sig att analysera så att de *lyfter fram företeelsen och saken* och kan *tillämpa just läskursen och reflektera kring översättningen som process och produkt*.

I motsats till Beata orienterar sig Kajsa i större utsträckning mot översättning som praktisk färdighet. Det uppstår en bild av att Kajsa vill främja kunskaper som omfattar informationssökning, översättningsrelevant tänkande och språkhantering. Sina studenter vill Kajsa uppmuntra till kritisk inställning, utveckling av kunskaper samt engagemang. Som medel för att nå dessa mål fungerar kunskapsförmedling, diskussion, avvägning mellan olika alternativ, stöd och inspirering. Kajsa *förklarar och informerar, diskuterar och försöker hjälpa*.

Såsom Kajsa har även Anders en praktisk orientering mot översättning. I intervjun avstår Anders från att sätta upp några egna mål för undervisningen. I stället hänvisar han till hela utbildningen och säger att avsikten är att studenterna ska få förståelse av vad översättning är och att de ska förkovras i översättning så att de får en teoretisk grund och praktisk övning. Som medel för Anders eget handlande fungerar induktiva praktiker, och han kallar sig själv den *som tillämpar nånting i praktiken*. Induktiva praktiker betyder att Anders undviker *alltför kategoriska*

spelregler, låter texten avgöra det som blir väsentligast, har aldrig gett ut en modelltext, och påpekar om han ger ett förslag att det här är ett förslag.

Ulla betonar vikten av översättningsrelevant tänkande. Tänkesättet innebär förutom textrelaterade frågor också etiska och moraliska problem samt ansvar. I Ullas undervisning fungerar diskussion, översättningskommentar och bedömning som medel för att nå dessa mål: *sen brukar vi diskutera, ofta frågar jag om det är som sagt många som har det ... att varifrån har ni fått det här, alltså att det är "herättivät minussa mielikuvia hedelmistä ja vihanneksista" ... så hon har nog noterat det själv [i översättningskommentaren], en bra kommentar höjer vitsordet.* Genom att använda en poängskala i sin bedömning kan Ulla beakta sådana aspekter som slarv och likgiltighet: *Om det faktiskt är att jag märker att okej det här har de tagit ur den här suomi–ruotsi och de har inte kollat så då drar jag hit den också ... förutom att de kommer de här bortfallen dit också.* Hos studenterna vill Ulla främja självständighet. Ett sätt att göra detta är att ha större översättningsprojekt i stället för att använda kortare inlämningsuppgifter.

Stella ger uttryck för likadana uppfattningar som Ulla. Som mål för sin undervisning nämner Stella att studenterna ska få en inblick i vad det är att översätta och förstå att de översättningskurser som studenterna gått i språkämnerna inte har samma funktion som om man studerar för att bli en professionell översättare. Som medel för att uppnå sina mål använder Stella portföljarbete, opponeringar och bearbetningar av översättningar. I praktiken betyder detta att studenterna väljer tre översättningar som de gör en andra version av och lämnar dem till läraren för bedömning. Processen, diskussioner och självständighet poängteras. Stella vill inte ge färdiga lösningar och säger till studenterna *att det är ju er uppgift att leta fram den rätta uppgiften* [informationen].

Även Rebecka påpekar vikten av studenternas medvetenhet om vad översättning går ut på. Som medel att göra studenterna medvetna fungerar kunskapsförmedling och diskussion. Rebecka *diskuterar med studenterna, uppmuntrar studenterna att googla och lösgöra sig från originalets formuleringar och försöker visa att en översättare behöver ta reda på saker och ting.* Ett annat mål som kommer fram är att studenterna ska förstå kunskapens roll: läraren har inte färdiga svar och är inte en kunskapsauktoritet, utan flera alternativ är gångbara och kunskapen är ospecifik. Som medel för att bidra till denna förståelse fungerar diskussion och avvägning mellan olika alternativ. Det är inte viktigast att komma till någon slutsats utan själva

avvägningen är viktig. Rebecka vill *diskutera i stället för att korrigera, har böcker med sig och slår upp och kollar* och låter studenterna rösta på en tolkning. Hos studenterna vill Rebecka främja självständighet och aktivitet. Att aktivera studenterna och att också ge dem ansvar fungerar som medel för att nå dessa mål. Rebecka försöker få studenterna att fråga och tala och ser gärna att studenterna själva tar upp sådant som de inte förstår i översättningarna. *Om studenten själv inte frågar så diskuteras vissa typ[er] av fel inte*, Rebecka säger att *studenterna får komma och protestera efteråt* och studenterna får försvara sina egna lösningar i samband med studentpresentationerna.

I Petras fall är det rätt svårt att få en tydlig bild av vad som är målet för hennes undervisning i och med att Petra diskuterar undervisning i översättning på ett allmänt plan. Det uppstår dock en bild av att enhetlighet är något att sträva efter både i undervisning i översättning och inom översättarutbildning. För att uppnå denna enhetlighet behövs det integrering av kursmoment och kopplingar mellan forskning och utbildning. I sin undervisning integrerar Petra undervisning och forskning i och med att hon *testar sina tankar med studenter* och *undervisar för att få kunskaper om på vilket sätt man kan tänka om översättning*. Hon försöker också integrera kunskaper från olika håll genom att *göra hänvisningar* till saker som studenterna måste ha läst tidigare. Förutom enhetlighet kommer också Petras hållning till studenternas självständighet indirekt fram. Petra säger sig påpeka allt möjligt så att studenterna vet vad de kan pruta på ifall det inte är möjligt att uppnå en idealöversättning. Hon har också sagt till studenterna att hon *inte tål* att saker görs *ungefär så där* och hon *försöker se så mycket som möjligt* i studenternas översättningar.

Liksom Petra uttrycker inte heller Viveka målet för sin undervisning direkt. Viveka poängterar dock vikten av språkhantering och menar att studenterna ska få mycket feedback: *det är viktigt att de får feedback mycket och sen att man diskuterar*. Viveka vill bistå sina studenter med råd och anvisningar. Hon framhäver även studentrelaterade faktorer som motivation och exakthet med inlämning av uppgifter. Därmed betonar hon processen och inte bara översättningar då hon diskuterar studenternas inläring.

Då lärarnas utsagor betraktas mot bakgrund av hur de förstår översättning i samband med undervisning, kan översättning något förenklat ses som en praktisk, akademisk och professionell färdighet. Å ena sidan betonas översättningens

praktiska aspekter, dvs. att studenterna övar upp sina språkkunskaper, kunskaper i översättning och kunskaper i att söka information. Å andra sidan påpekas vikten av teori och akademiska färdigheter samt värdet av yrkespraktik och professionellt kunnande. Inläring av översättning innebär enligt lärarna en helhetlig utveckling så att studenterna inte enbart förvärvar kognitiva färdigheter utan också tillägnar sig en sådan hållning som karakteriseras av ansvar, självständighet och kritisk inställning. Vikten av en helhetlig utveckling framgår också av de påpekanden som några lärare gör om kunskap. Det anses vara viktigt att studenterna förstår att kunskap inte är färdig och absolut utan föremål för konstruering och bearbetning. Lärarna vill bidra till att studenterna tillägnar sig översättningsrelevant tänkande och förstår vad översättning går ut på.

För att främja studenternas inläring förespråkar lärarna portföljarbete, översättningsprojekt, bearbetning av översättningar och opponeringar. Allt detta bidrar till självständighet och översättningsrelevant tänkande. Vikten av processer kommer fram i och med att bedömningen inte enbart baseras på översättningar (Ulla) och i och med att inläring sker genom diskussioner då kunskap byggs upp i dialog mellan lärare och studenter (t.ex. Kajsa, Rebecka och Ulla). Med andra ord lär sig studenterna att översätta genom att översätta samt genom att diskutera översättning. Med hänsyn till i vilken mån läraren ska utgå från teori respektive praktik verkar lärarna inte vara av den åsikten att studenterna ska få teorin först. Induktiva praktiker förespråkas (t.ex. Anders).

Bilden av hur lärarna förstår översättning i samband med undervisning kompletteras ytterligare då lärarnas önskemål om innehållet i studenternas översättningskommentarer och -analyser betraktas. I tabell 14 följer en översikt⁶⁷ över vad lärarna önskar att studenterna ska skriva i sina kommentarer.

⁶⁷ När det står ett streck i översikten betyder det att studenterna inte har skrivit någon kommentar eller analys. "Ingen specificering" innebär att läraren inte gett anvisningar för hur studenterna ska lägga upp sina kommentarer.

Tabell 14. Önskat innehåll i studenternas översättningskommentarer och -analyser

Lärare	Översättningskommentar/-analys	Lärarens specificerade önskemål om innehåll
Beata	Analys	Referenser till läst litteratur Källor
Kajsa	Kommentar	Ingen specificering
Anders	-	-
Ulla	Kommentar	Ingen specificering
Stella	Kommentar	Preliminär bedömning av tidsanvändning Preliminär prissättning Använd tid Källor
Rebecka	-	-
Petra	Kommentar	Ingen specificering
Viveka	Kommentar	Ingen specificering

Som framgår av översikten har Beata och Stella specificerade önskemål om vad studenternas analyser och kommentarer ska innehålla. På sin kurs ger Beata en lista över referenslitteratur som studenterna ska läsa och göra kopplingar till i sina analyser. Dessutom ska källorna i samband med informationssökningen redovisas. Stella vill att studenterna bedömer hur mycket tid de behöver för översättningen och vad de skulle ta betalt för den. Därtill ska studenterna ange den faktiska tid som de använt och redogöra för användningen av källor. Beatas specificerade önskemål kan tolkas så att de är ett försök att få studenterna att teoretisera översättning på akademiska grunder. Stella verkar för sin del vilja förankra översättningsprocessen i den professionella verklighet som råder utanför undervisningen. Därmed framkommer lärarnas strävan efter översättningskompetens som akademisk respektive professionell färdighet.

Mot bakgrund av hur översättningskompetens och professionell översättningsprocess diskuteras (se avsnitt 2.3) förefaller det som om lärarna tar fasta på likadana aspekter. De uppmärksammar vikten av kunskapshantering. I deras sätt att agera betonas tillämpning av kunskap (Beata), integrering av kunskap från olika kognitiva kontexter (Petra) och transformering av kunskap (Rebecka). De kommer även in på informationssökning, språkantering, psykofysisk läggning samt översättarens självbild. Översättarens förmåga att aktivera översättningsrutiner och hantera översättningsuppdrag respektive översättningsnormer får däremot inte uppmärksamhet, ifall dessa inte kan jämföras med *översättningsrelevant tänkande*.

Lärarna diskuterar inte explicit översättningsstrategier och -taktiker utan yttrar sig om praktisk översättning på en allmän nivå. Sammantaget fäster lärarna dock uppmärksamhet på översättning dels som textproduktion, dels som kunskapshantering och socialt handlande.

Även i fråga om inläring av översättning verkar lärarna ha sådana synsätt som tas upp i litteraturen (se avsnitt 2.4.3). De föredrar humanistiska och konstruktivistiska idéer om inläring. Inläring ses som studenternas helhetsutveckling där studenterna har det övergripande ansvaret och lärarens uppgift är att stödja inläringen. Studenterna är också aktiva skapare av kunskap. Kunskap byggs upp i gemensamma diskussioner och ges inte färdig av läraren. Om lärarnas utsagor om inläring av översättning dock relateras till deras syn på översättning respektive respons i klassrummet (se avsnitt 6.2 och 6.3.5), är det som sägs och det som görs inte alltid i samklang. Lärarna kan påpeka vikten av översättning som professionell färdighet, men ändå fokusera på lingvistiska aspekter på översättning. Lärarna kan också tala för gemensamma diskussioner, men trots det ge lite utrymme för studenterna i klassrummet.

Då översättningslärarnas syn på översättningsundervisning relateras till det ämne eller den översättningsriktning som lärarna undervisar i verkar det som om dessa inte har samband med varandra. Oberoende av ämne eller översättningsriktning kan lärarnas syn karakteriseras så att lärarna förespråkar översättningsundervisning med tonvikt på översättning som praktisk, akademisk och professionell färdighet. Medan översättning som praktisk färdighet inte nödvändigtvis har direkta kopplingar till andra kontexter än undervisning, innebär översättning som akademisk färdighet att undervisning utformas i universitetskontexten och översättning som professionell färdighet att undervisning hänförs till översättarens professionella verklighet. I sin helhet är det med andra ord fråga om hur lärarna kontextualiserar sin undervisning, dvs. i vilken mån de betonar olika ramfaktorer. Tonvikten kan ligga på praktiska, akademiska eller professionella aspekter.

Översättningslärare har sin syn på översättning att utgå ifrån i sin undervisning. I och med att lärare inte agerar i ett vakuum utan i en viss kontext kan man anta att lärarnas synsätt utformas även av kontextuella faktorer. För att bättre förstå lärarnas synsätt är det därför av vikt att avslutningsvis dryfta även kontextuella faktorer och beakta hur de interagerar med synen på översättning.

6.5 Syn på översättning i olika undervisningskontexter

Som framgår av avsnitt 5.3 är olika översättningsriktningar och universitetsämnen representerade i denna studie. Olikheterna kan antas medföra skillnader i synen på översättning. Antagandet är att de lärare och studenter som sysslar med översättning till främmande språk och som kommer från språkämnen intresserar sig mindre för betydelseinriktning, funktionalitet och översättningarnas acceptabilitet än de lärare och studenter som koncentrerar sig på översättning till modersmål och kommer från översättningsämnena.

Det förefaller som om antagandet om lärarnas syn på översättning och översättningsriktning inte stämmer. Funktionalitet följs inte automatiskt av att översättningsriktningen är till modersmål. Detta exemplifieras av översättning till svenska som i ett fall är översättning till modersmål. Denna lärare har inte en funktionell syn. Inte heller ämnet verkar hänga ihop med olikheterna. Exempelvis kan en funktionell syn förekomma i både språk- och i översättningsämnena. Av de fyra lärare som har en funktionell syn kommer två från språkämnen och två från översättningsämnena. Omvänt kan lärare som kommer från översättningsämnena ha en mer lingvistisk syn på översättning. Av de tre lärare som inte har vare sig en betydelseinriktad eller funktionell syn kommer två från översättningsämnena och en från ett språkämne.

Av allt att döma går det inte att peka på direkta samband mellan hur översättningslärarna i studien ser på översättning och i vilken kontext de agerar. I och för sig är detta väntat på basis av att de ämnen som lärarna kommer ifrån verkar lika (se avsnitt 5.3). Om man däremot betraktar vilka kurser⁶⁸ som ingår i ämnena kan man anta att studenternas syn på översättning skiljer sig. För att kunna ta ställning till eventuella skillnader jämför jag studenternas översättningar utifrån de kriterier som jag angett i avsnitt 5.5.1 (se också bilaga 4). Mitt antagande är att grupp 5 som kommer från ett översättningsämne hanterar återgivning av vissa specialvalda uttryck och formalia på ett mer acceptabelt sätt än grupp 4 som kommer från ett språkämne. Bland annat undviker grupp 5 direkta översättningar.

I fråga om innehållslig, funktionell och målspråklig acceptabilitet utmärker sig studenterna i grupp 5 som väntat. Studenterna undviker direkta översättningar av

⁶⁸ Som exempel kan nämnas kurser i det andra översättningsspråket och yrkesorienterade kurser.

typen *keskustella* och *perustua perusajatuksiin*. Dessutom förespråkar de lösningen *valmentaja* i större utsträckning än vad språkstudenterna gör, och i några översättningar preciseras läsarperspektivet i och med att *nationell* byts ut mot *Ruotsi*. Också formell acceptabilitet noteras något bättre i grupp 5 även om båda grupperna har svårigheter. Problemen gäller alla typer av formell acceptabilitet. I grupp 4 saknar några översättningar både skribenternas namn och huvudrubriker och i grupp 5 gäller utelämnningen mellanrubriken. Ouppmärksamhet mot korrekthet handlar för sin del om både återgivning av namn och rubricering. I båda grupperna har återgivning av *Linköpings universitet*⁶⁹ vållat problem, medan namnen *Silén* och *Lerm* har varit problematiska i grupp 4. Att studenterna inte återger källhänvisningar acceptabelt tyder på en omedvetenhet om skillnaderna mellan svenska och finska i bruket av källhänvisningar.

Vid översättning till främmande språk utjämnas antagligen skillnaderna. För det första gynnar översättning till främmande språk inte översättningsrelevant tänkande på samma sätt som översättning till modersmål. I stället är det kunskaperna i det främmande språket som är viktiga. För det andra kan språkstudenter antas ha bättre kunskaper i det främmande språket i och med att det är språkkompetens som deras studier syftar till. För att kunna skapa acceptabla översättningar av källtexterna behöver studenterna grundkunskaper i källspråket (översättning av *molemmat*), förståelse av uppgiftsbeskrivningen (översättning av *tutoriaali*) och uppmärksamhet på fullständighet, genre och korrekthet.

I fråga om grundkunskaper i källspråket utmärker sig grupperna 1 och 7 som kommer från språkämnerna jämfört med grupperna 2 och 3 som kommer från översättningsämnen. Grupperna 1 och 7 återger *molemmat* acceptabelt, medan grupperna 2 och 3 har problem med uttrycket. Att tänka på uppgiftsbeskrivningen verkar dock inte vålla lika mycket problem för studenterna från översättningsämnen. Grupperna 2 och 3 som har problem med att återge *molemmat* utmärker sig genom att ha sådana lösningsförslag (*tutorverksamhet*, *basgrupp*) som kan tänkas motsvara målgruppens, dvs. de sverigesvenska läsarnas, förväntningar. Utifrån dessa iakttagelser verkar det med andra ord som om språkstudenterna har bättre grundkunskaper i det främmande språket medan översättarstudenterna kan tänka på uppgiften och målspråkliga sammanhang. Vid återgivning av fullständighet, genre

⁶⁹ Det korrekta namnet är *Linköpings universitet*. I källtext 2 används *Linköpings Universitet*.

och korrekthet kommer det däremot inte fram några större ämnesrelaterade skillnader. Bristfällig återgivning av grafiska och icke-verbalspråkliga element förekommer i alla grupper och kan hänföras till okunskap, oaktsamhet eller ett synsätt enligt vilket uppgiften ”bara” är en övning som inte behöver uppfylla sådana krav som ett verkligt uppdrag (se t.ex. Kronholm-Cederberg 2009, 53). Att studenterna dock också förstår översättning som meningsskapande och anser att även icke-verbalspråkliga element är viktiga framgår av att det i flertalet grupper finns åtminstone en översättning där styckeindelningen ändrats från den i källtexten. Till antalet är dessa litet fler i översättningsämnen.

Sammantaget ter sig studenternas översättningar något olika beroende på från vilket ämne studenterna kommer och vilken översättningsriktning det är fråga om. Detta är i samklang med att översättning i olika ämnen och i olika översättningsriktningar inte kan betraktas som ett enhetligt fenomen. När det är fråga om översättningsämnen där båda översättningsspråken och yrkesverksamhet betonas uppvisar översättningarna i större utsträckning tecken på innehållslig och funktionell acceptabilitet än översättningarna från grupperna i språkämnen. Resultatet tyder på att de studenter som har professionellt orienterad översättning som mål är mer insatta i kommunikativ översättning och klarar av att översätta enligt uppgiftsbeskrivningen. Däremot vållar formell acceptabilitet problem. I och med att professionell översättning kan antas innebära ett vidgat textbegrepp och en noggrannare inställning till texter som helhet hade man kunnat förvänta sig att studenterna beaktar även grafiska element och korrekthet.

6.6 Sammanfattande reflektioner

I denna sammanfattande diskussion återkommer jag till forskningsproblemet och den första av forskningsfrågorna. I fokus för studien står översättningslärares kunskapsgrunder och översättningslärares syn på översättning i undervisningskontext. Den första forskningsfrågan lyder:

- 1) Hur ser översättningslärares på översättning i undervisningskontext?
 - a) Hur ser översättningslärares på översättning?
 - b) Hur ser översättningslärares på responsgivning?
 - c) Hur ser översättningslärares på översättningsundervisning?

Översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext kan indelas i tre synsätt som utgör innehållsligt underlag för lärarens kunskap och kunskapsbildning. Därmed är synsätt och kunskap nära integrerade. Synen på översättning har anknytningar till ämneskunskap, medan synen på responsgivning kan kopplas till pedagogisk kunskap och synen på översättningsundervisning kan hänföras till kontextuell kunskap.

De tre synsätten har olika dimensioner. Synen på översättning ger en antydning om lärarens perspektiv på översättning och bär spår av i vilken mån läraren har en betydelseinriktad syn och i vilken mån läraren lägger vikt vid funktionalitet och formalia då hon eller han hanterar studenternas översättningar. Synen på responsgivning tar å sin sida fasta på i vilken mån läraren är handledningsinriktad och problemorienterad i sin responsgivning. Synen på översättningsundervisning utgår från hur läraren förstår syftet med undervisningen och i vilken mån läraren ser översättning som praktisk, akademisk och professionell färdighet.

Översättningslärarens syn exemplifieras i denna studie med åtta översättningslärarens syn. Lärarna undervisar i olika universitetsämnen och översättningsriktningar, så att syn i både språk- och översättningsämnen samt i översättning till och från modersmål kommer fram. Då översättningslärarnas syn på översättning betraktas, präglas översättningslärarna i studien av att de har en betydelseinriktad syn på översättning. Även vikten av funktionalitet kommer till uttryck. Lärarna koncentrerar sig på meningsfullhet och fokuserar på djupet i texterna, men sätter också värde på måltextens funktion. Därmed är lärarnas syn i samklang med en orientering mot kommunikativ översättning (se avsnitt 2.4.2). Tecken på en orientering mot lingvistisk översättning kan urskiljas i de fall då lärare inte inriktar sig betydelseinriktat och funktionellt. Härvid uppfattar lärare till exempel fackbegrepp inte som fackbegrepp utan betraktar dem enbart utifrån formell samstämmighet, dvs. att *tutoriaali* får bli *tutorial*. Lingvistisk orientering förklaras av lärarna med att undervisningen måste struktureras utifrån studenternas kunskaper och att grunderna i språkhanteringen ska vara etablerade, innan studenterna kan skaffa sig mer avancerade kunskaper. En annan förklaring kan vara att dessa lärare eventuellt är omedvetna om vad som är fackbegrepp, att de inte prioriterar fackspråkligt innehåll eller att de koncentrerar sig på textens ytnivåer.

Några av lärarna har en detaljinriktad syn på kunskap (se avsnitt 3.2.2). Denna syn går ut på att detaljer och form föregår helheter och innehåll samt att enkelhet föredras framför komplexitet. Grunderna på formnivån ska med andra ord vara inlärd innan mer avancerade färdigheter kan förvärfvas. I och med att studenterna enligt lärarna inte har förmåga att gå på djupet med betydelseerna begränsar lärarna vad de kommenterar och utgår från det lätt iakttagbara, dvs. formen. Om undervisning i översättning läggs upp så att inläring av betydelseinriktad och funktionell översättning samt informell inläring har företräde får också lärarens kommentarer och bedömning med fördel ta fasta på sådana aspekter som är av vikt vid sådan översättning och inläring av översättning. Annars kan undervisning i översättning bli undervisning i språk. Läraren prioriterar formell korrekthet och hanterar inte översättningar som kommunikativa artefakter som har en funktion (se också Limon 2005, 153).

Mot bakgrund av hur översättningslärarna i studien ser på responsgivning och hur de ser på översättningsundervisning kan man dra slutsatser av hur lärarna ser på undervisning. Några lärare har en handledningsinriktad syn, medan andra har en måttligt eller svagt handledningsinriktad syn på responsgivning. Överlag har lärarna en problemorienterad syn på responsgivning. Det förefaller som om lärarna ansluter sig till att studenternas eget ansvar är ett viktigt inslag och att problem och brister är det centrala i studenternas översättningar. Vid första anblicken ter sig lärarnas syn på responsgivning något tudelad om man tolkar måttlig respektive svag handledningsinriktning som ett positivt element och problemorientering som ett negativt element. Man måste dock komma ihåg att den respons som lärarna ger på studenternas översättningar är en del av hela responsen och att problemorientering inte behöver uppfattas som negativ om problemorientering inte jämföras med felorientering. Lärarnas syn på översättningsundervisning präglas av att lärarna ser på översättning på olika sätt. En del lärare talar för översättning som praktisk färdighet och andra vill främja akademiska färdigheter. Även spår av professionell översättning kommer till synes. Det verkar som om lärarna placerar sin undervisning i olika kontexter. Å ena sidan är det fråga om så kallad traditionell undervisning med övningar och uppgifter, å andra sidan fungerar drag från akademisk verksamhet eller översättarens professionella verksamhet som kontexter.

Översättningslärarnas syn på översättning i undervisningskontext har både likheter och skillnader. Likheterna framgår av att lärarna ger uttryck för samma

slags värderingar och praktiker. I utsagorna karakteriserar lärarna översättning som kommunikation och överföring av budskap. Vid facktextöversättning menar de att betydelsen går före formen om prioriteringar måste göras. De sätter värde på klart och tydligt språkbruk i studenternas översättningar och poängterar vikten av interaktion och processer i sin undervisning. Skillnaderna kommer fram i kvaliteten på synsätten. Några lärare har flera dimensioner i sin syn på översättning, medan andra har en mer endimensionell syn. Även lärarnas syn på undervisning varierar då synen på responsgivning och synen på översättningsundervisning tas som underlag.

Varken likheterna eller skillnaderna kan relateras till lärarnas ämnesanknytning, översättningsriktning eller bakgrundsfaktorer såsom modersmål eller utbildning. Att läraren undervisar i ett översättningsämne innebär inte automatiskt att läraren orienterar sig mot professionell översättning. Att läraren undervisar i översättning till främmande språk medför inte heller alltid att betydelseaspekten och funktionaliteten behöver negligeras. Ett annat antagande som inte kan bekräftas är relationen mellan modersmål och översättningsriktning. I motsats till vad som ibland påpekas i litteraturen (se avsnitt 4.3.1) innebär det inte alltid att läraren kan tolka källtexten bättre om läraren har källspråket som modersmål eller att modersmålskompetens i målspråket enbart medför fördelar (se avsnitt 6.2.4 och 6.2.5). En annan aspekt som inte relaterar till översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext är lärarens utbildning. Översättarutbildning medför inte nödvändigtvis en betydelseinriktad och funktionell syn på översättning (se avsnitt 6.2.5).

Bilden av översättningslärarnas syn på översättning i undervisningskontext blir ytterligare mer mångfasetterad om man försöker koppla ihop de olika synsätten och skapa en allmän uppfattning om lärarnas syn på översättning i undervisningskontext. Det finns kopplingar mellan lärarnas syn på översättning och syn på responsgivning, medan synen på översättningsundervisning inte kan placeras på samma linje.⁷⁰ Då lärarnas syn på översättning i undervisningskontext betraktas så att lärarnas syn på översättning och syn på responsgivning kopplas med varandra, kommer vissa tendenser fram.

⁷⁰ Orsaken till att synen på översättningsundervisning inte kan relateras till de två övriga synsätten är att denna syn är mer övergripande och att den till stor del har skapats utifrån lärarnas muntliga utsagor i stället för utifrån muntliga utsagor och studenternas översättningar som i de två övriga fallen.

Syn på översättning

Betydelseinriktad syn
Funktionell syn
Formalistisk syn
(Professionell översättning)

Syn på responsgivning

Handledningsinriktning
(Lärarcentrering)

Syn på översättning

Betydelseinriktad syn
Funktionell syn
(Kommunikativ
översättning)

Syn på responsgivning

Måttlig
handledningsinriktning
(Studentcentrering)

Två lärare har en tredimensionell syn på översättning och en handledningsinriktad syn på responsgivning, och två lärare har en tvådimensionell syn på översättning och en måttligt handledningsinriktad syn på responsgivning. Om handledningsinriktning tolkas som lärarcentrering hänger lärarcentrering ihop med en sådan syn på översättning som professionella översättare har, dvs. att översättningarna hanteras mot bakgrund av flera synsätt. En ur översättningens synvinkel professionell lärare kan med andra ord notera många aspekter i studenternas översättningar. Om läraren också vill förmedla så mycket som möjligt av alla de aspekter som hon eller han själv märker i översättningarna agerar läraren handledningsinriktat. I det fallet har studenterna kanske inte möjlighet att utveckla sitt eget ansvar då läraren mer eller mindre gör arbetet för dem. Mer utrymme för studenternas eget ansvar lämnas i studentcentrerad undervisning. Om måttlig handledningsinriktning jämföras med studentcentrering, hänger studentcentrering samman med en sådan syn på översättning där kommunikation står i fokus.

En annan koppling mellan synen på översättning och synen på responsgivning kommer fram om två lärares synsätt relateras till de översättningsstrategier som lärarna föredrar (se avsnitt 6.2.1 och 6.2.2 samt avsnitt 6.3.1 och 6.3.2). Båda lärarna i fråga har en betydelseinriktad och funktionell syn på översättning, medan den ena har en handledningsinriktad syn på responsgivning och den andra en måttligt handledningsinriktad syn. Vid översättning av institutionsnamnet i källtext 2 föredrar lärarna olika strategier. Den ena förespråkar översättning eller förklaring av namnet, dvs. domesticering, medan den andra föredrar bevarande av det ursprungliga namnet, dvs. exotisering. När domesticering förespråkas behöver måltextläsaren inte anstränga sig så mycket för förståelse av måltexten som när exotisering föredras. Med hänsyn till att de två lärarna förespråkar domesticering

respektive exotisering och ser på responsgivning handledningsinriktat respektive måttligt handledningsinriktat, representerar de två olika sätt att se på måltextläsaren respektive studenten. Det uppstår en fråga ifall denna koppling mellan syn på läsaren och på studenten är mer en tillfällighet eller ifall det är fråga om lärarens allmänna perspektiv på motparten.

Innan man drar några slutsatser av lärarnas synsätt, är det viktigt att komma ihåg att antalet lärare i denna studie är litet, vilket gör att skillnaderna blir tydligare än om skillnaderna kom fram i ett större material. Om alla översättningslärare som kommer från ett översättningsämne hade varit från samma institution kan det hända att lärarnas syn hade varit mer homogen. Individualiteten kan dock också hänga ihop med att översättning uppfattas på så många olika sätt och att lärarna helt enkelt förstår översättning olika. Detta kan hänga samman med de kvalifikationskrav som ställs på översättningslärare. I motsats till flera av de lärare som handleder studenter i någon professionsutbildning behöver översättningslärare i allmänhet inte vara professionella utövare av sitt yrke.

Sammantaget kan översättningslärarnas syn på översättning i undervisningskontext relateras till de synsätt som förekommer inom översättning och översättningsundervisning som kognitiva kontexter. Lärarnas syn på översättning präglas av att lärarna förstår översättning lingvistiskt, kommunikativt och professionellt orienterat, medan synen på undervisning kännetecknas av humanistiska och konstruktivistiska värden, men också av mer eller mindre praktiska, akademiska och professionella drag. Det förefaller också som om lärarna dels använder så kallade traditionella undervisningsmetoder, dels vill tillämpa nya metoder. Denna hållning kan tyda på en viss självständighet då nya metoder inte tas i anspråk kritiklöst utan gammalt och nytt tillämpas sida vid sida (se också Claesson 2002, 119 och Laurén 2006, 49). Det förefaller med andra ord som om det finns kopplingar mellan lärarnas syn och synsätt inom olika kognitiva kontexter, men kopplingarna är inte så direkta att man kan säga att lärarna handlar enligt ett visst synsätt inom översättning eller enligt ett visst perspektiv på undervisning. I stället förefaller det som om lärarna har fått influenser från olika synsätt och perspektiv och tillämpar dessa i sin undervisning eller åtminstone hänvisar till dessa i sina utsagor (se också Claesson 2002, 111).

7 Översättningslärarnas bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext

I detta kapitel går jag över till den andra forskningsfrågan i studien och diskuterar översättningslärarens bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext. Jag inleder med att kort redogöra för vad översättningslärarens kunskapsbildning går ut på. Perspektivet ligger å ena sidan på användning av kunskap, å andra sidan på verbalisering av kunskap. Översättningslärarens användning av kunskap exemplifieras med lärarens responsgivning, medan verbalisering av kunskap åskådliggörs med lärarens språkanvändning.

Efter att jag har tagit upp översättningslärarens kunskapsbildning på en allmän nivå går jag in på hur översättningslärarna i studien använder kunskap om responsgivning. Jag redogör för vilka kommenterings- och bedömningssystem lärarna har och hur de använder sina system. Sedan behandlar jag lärarnas verbalisering av kunskap. Som stöd för mina antaganden om lärarnas kunskapsanvändning och verbalisering av kunskap fungerar lärarnas utsagor i intervjuerna.

I föregående kapitel kopplade jag ihop lärare och synsätt (se avsnitt 6.2 och 6.3). I detta kapitel anger jag inte hur de enskilda lärarna i studien bildar kunskap så att jag kategoriserar lärarnas kunskapsbildningssätt och anför olika lärares kunskapsbildning som exempel på olika typer av sätt att bilda kunskap. För det ändamålet hade det behövts annat forskningsmaterial och en annan typ av analys. I stället fokuserar jag på kunskapsbildningssätten i sig och belyser hur användning av kunskap respektive verbalisering av kunskap ter sig, då det gäller hur informell respektive formell kunskapsbildningen är. Paralleller kan dras till expertens och lärarens kunskapsbildning.

7.1 Översättningslärarens bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext

Som framgår av kapitel 2 förekommer det olika uppfattningar om vad som är översättning och hur man ska översätta samt om vad som är översättningsundervisning och hur man ska undervisa i översättning. Samma variation kommer till uttryck även i hur översättningslärarna i studien ser på översättning i undervisningskontext. I och med att översättningslärare förutom att ha synsätt också ska kunna ge dessa synsätt en form blir det aktuellt med lärarens kunskap och kunskapsbildning.

Den kunskap som översättningsläraren behöver kan relateras till översättarens kunskap om översättning och lärarens kunskap om inläring och undervisning. Såsom kunskap om översättning utgör den metodiska och teoretiska basen för översättaren (se t.ex. Nord C. 2010, 108), behöver översättningsläraren också kunskap om responsgivning och översättningsundervisning, dvs. kunskap om översättning i undervisningskontext. Denna kunskap utgör underlag för ny kunskapsbildning, vilket innebär att lärarens kunskapsbildning är en kumulativ process. Läraren använder och tillämpar respektive verbaliserar och begreppsliggör sin kunskap. Hur läraren verbaliserar sin kunskap har betydelse för hurdan kunskap läraren har att använda.

I min redovisning av hur översättningslärarna i studien använder och verbaliserar sin kunskap belyser jag lärarnas kunskapsbildning med tabellariska uppställningar. Uppställningarna är i allmänhet sammanställda på så sätt att jag börjar med de översättningslärare som undervisar i översättning till svenska och tar sedan upp de lärare som undervisar i översättning till finska. Presentationen följer nedanstående uppställning.

Lärare	Översättningsriktning
Beata	Finska–svenska (till främmande språk)
Kajsa	Finska–svenska (till främmande språk)
Anders	Finska–svenska (till modersmål)
Ulla	Finska–svenska (till främmande språk)
Stella	Finska–svenska (till främmande språk)
Rebecka	Svenska–finska (till modersmål)
Petra	Svenska–finska (till modersmål)
Anders	Svenska–finska (till främmande språk)
Viveka	Svenska–finska (till modersmål)

7.2 Översättningslärares användning av kunskap om responsgivning

Lärares kunskapsbildning sägs vara situationsbunden, personlig och slumpmässig (se avsnitt 4.2.2). Om kunskapsbildningen inom humaniora dessutom tas som utgångspunkt (se avsnitt 4.5) kan översättningslärares kunskapsanvändning karakteriseras som mer induktiv än deduktiv. Detta betyder att läraren drar slutsatser av enskilda iakttagelser och att iakttagelserna inte nödvändigtvis hänger ihop. Då kan det hända att kunskapsbildningen präglas av inkonsekvens och brist på koherens.

Nedan går jag in på hur översättningslärares i studien använder kunskap om responsgivning. Den övergripande frågan är hur informell respektive formell kunskapsanvändningen ter sig.

7.2.1 Kommenteringssystem

Såsom framgår ovan är lärares kommenteringssystem ett redskap för läraren att ge respons på sina studenters texter och ett medel för studenten att få veta hur texten motsvarar de krav som ställs på den. Samtidigt utgör systemet också ett underlag för lärares kommenteringspraxis och kan beskrivas utifrån hurdana kommentarer läraren använder och hur kommenteringen kan relateras till det som sägs om lärarkommentarer till studenttexter.

Översättningslärares kommentarer kan indelas i fem typer av kommentarer: kommentarkategorier, verbala talhandlingar, icke-verbala kommentarer, positiva kommentarer och lösningsförslag. Som kommentarkategorier förekommer klassificeringar av typen *ordval*, *böjning* och *kongruens*, medan verbala

talhandlingar utgörs av till exempel uppmaningar, frågor och konstateranden. Icke-verbala kommentarer representeras av understrykningar, överstrykningar, omringningar och korrekturtecken. Som positiva kommentarer förekommer plustecken, rättecken och uttrycket *joo!*, medan lösningsförslag är lärarnas lösningar på studenternas översättningsproblem.

I tabell 15 ger jag exempel på översättningslärarnas kommentarkategorier och verbala talhandlingar i studenternas översättningar. Exempelen utgör ett urval av några av de vanligaste kommentarer som förekommer hos respektive lärare.

Tabell 15. Exempel på översättningslärarnas kommentarer

Lärare	Kommentarkategorier	Verbala talhandlingar
Beata Kajsa	AdvP, AP, NP, PP, S, VP, ordval, stil böjning, förkortning, konstruktion, ordform, ordval, stavning, uttryck, översättning	
Anders (finska– svenska) Ulla	kongr, ort, rak, san, virhetulkinta f, gen, genus, inter, konstr, kont, ordf, ordv, osv, prep, pron, R, S, sak, sam, spec, syft, temp	substantiivityyliä
Stella Rebecka		aktiivi?, lähteet?, passiivi?, plats? behöver namnet översättas?, diskutera, jfr engelskan, jfr orig, omformulera, syftning?
Petra Anders (svenska– finska) Viveka	SIS, su., SV, tyyli kongr, obj, ort, rak, san, taiv kiilalause, toisto	onko puolipiste tarpeen?, raskas attribuuttirakenne, sujuvoita, viitteet, vrt. lähdeteksti, vrt. lähdetekstin järjestys

Som framgår av tabellen präglas lärarnas kommentarer av att de är självskapade, men med influenser från olika kognitiva kontexter. Dels bygger kommentarerna på grammatik och språkvård (*kongruens*, *ortografi*, *substantivstil*), dels på en mer allmän språk- och textanalys (*osvenskt*, *stil*, *upprepning*). Överlag utgör kommentarerna en blandning av flera perspektiv på texter, vilket medför att det är svårt att enbart utifrån kommentarerna säga vilken typ av texter det är som kommenterats och vad som stått i fokus i kommenteringen. I motsats till den allmänna bilden ger dock några av kommentarerna en antydning om att det är fråga om översättningar och att det är två språk och två texter som är involverade. Exempel på detta är Petras kommentarer som går ut på att innehåll (*SIS*)

representeras av källtexten, medan uttryck (*su.*) utgörs av målspråket. Även Viveka gör en skillnad mellan innehåll och uttryck då hon betecknar problem med överföring med *vrt. lähdeteksti* (jfr källtexten) och problem med målspråket med uppmaningar och frågor. Anders *virhetulkinta* (feltolkning) och Rebeckas *behöver namnet översättas?* är vidare tecken på att det är översättningar som lärarna kommenterar.

Översättningslärarnas kommentarer varierar med hänsyn till kommenteringsspråket och kommentartypen. Vid översättning till svenska använder lärarna svenska som kommenteringsspråk. Undantag utgörs dock av Anders och Stella. Anders använder finska som kommenteringsspråk och Stella kommenterar på båda språken. Vid översättning till finska fungerar finska som kommenteringsspråk förutom hos Rebecka som i huvudsak kommenterar på svenska. Att kommenteringsspråket inte är detsamma som målspråket i översättningsuppgifterna kan hänga ihop med hur lärarna förstår syftet med undervisningen. Ett syfte kan vara att främja inläring av det främmande språket, vilket bidrar till att uppgifternas målspråk väljs bort. Användningen av båda språken avspeglar å sin sida översättningens natur, dvs. att översättning är kommunikation som involverar två språk.

I fråga om kommentartypen verkar översättning till främmande språk (svenska) framkalla en finfördelad kategorisering, vilket betyder att fenomenen uttrycks med kommentarkategorier. Undantag utgörs dock av Stellas kommentarer. Stella använder till stor del understrykningar och omringningar och bara någon enstaka gång verbala talhandlingar. Stella motiverar sitt sätt att kommentera med att översättningarna gås noga igenom på lektionen och att studenterna har möjlighet att fråga om kommentarerna innan de gör en andra version av sin översättning. Exakta kommentarkategorier behövs med andra ord inte. Även Beata låter sina studenter göra en andra version av översättningarna och de första versionerna behandlas på lektionen, men trots det använder hon kommentarkategorier av typen *verbfraser* och *prepositionsfraser*. Användningen av kommentarkategorier är därmed inte bara avhängig av översättningsriktningen utan också av lärarens personliga preferenser. Att kommentarkategorier i flera fall dock används vid översättning till främmande språk (svenska) kan hänga ihop med att lärarna har lättare att benämna de fenomen som de tar upp med studenterna i och med att det är fråga om översättning till

främmande språk som framkallar språkliga aspekter av typen grammatik och språkriktighet.

Anders diskuterar sina kommentarkategorier i intervjun och påpekar följande.

(1)

A: jag har de här standardförkortningarna, det är lite torftigt på svenska, på finska är det på nåt sätt som om de här kategorierna sku vara så tydliga, jag vet nästan på förhand vilka kategorier jag behöver ... subjekt, objekt, kongruenssi och så vidare, men på svenska jag har sen som sån där nödlösning och lite onödigt mycket också rakennevirhe

När Anders studenter översätter till finska översätter de till ett främmande språk och när de översätter till svenska översätter de till modersmål. För att kunna kommentera sina studenters översättningar behöver Anders andra typer av kommentarkategorier än de övriga lärarna. Det är rimligt att anta att Anders kommentarer har utvecklats utifrån de problem som studenter med svenska som modersmål har, dvs. den praktiska verksamheten har påverkat kommentarernas natur.

I allmänhet kommenterar översättningslärarna enstaka ställen i översättningarna. Dels förekommer kommentarerna i marginalen, dels i själva den översatta texten. Förutom kommentarer till enstaka ställen i översättningarna skriver två av lärarna också slutkommentarer. Slutkommentarerna går ut på att ge anvisningar för vidarebearbetning av översättningarna och att ge ett allmänt omdöme om översättningen. Hos vissa lärare ersätts respektive kompletteras slutkommentaren med ett vitsord för översättningen.

På ett allmänt plan kan lärarnas kommenteringssystem hänföras till det som sägs om lärares kommentarer (se avsnitt 3.1.1). Kommentarererna innehåller direkativa, expressiva och referentiella element med vilka lärarna uppmanar, kritiserar och påpekar. Kommentarererna antyder också hur kommunikationen mellan lärare och studenter kan tolkas. Dels inbjuder lärarnas system till dialog i och med att lärarna använder frågor, dels ger systemen ett intryck av att kommunikationen är enkelriktad då uppmaningar förekommer. Som ramar för kommentering är lärarnas kommenteringssystem mer eller mindre tydliga.

7.2.2 Kommentering

Analysen av hur översättningslärarna kommenterar studenternas översättningar ger vid handen att lärarnas kommentering i hög grad präglas av informella drag. De informella dragen kommer fram i att lärarna inte alltid är konsekventa i sin kommentering utan kommentarerna varierar i en och samma översättning och från översättning till översättning.

Lärarnas inkonsekvens kommer till synes då kommentarerna i studentgruppernas översättningar jämförs: lärarna använder olika typer av kommentarer för samma fenomen och samma typer av kommentarer för olika fenomen. Exempelen ur källtexterna och studenternas översättningar belyser lärarnas användning av kommentarer.

(2)

a) Vaikka ongelmaperustaisen oppimisen verkkosovellusten tutkimukseen ja kehittämiseen on paljon kiinnostusta (Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valaitis et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002), voidaan silti sanoa, että *nopeasti muuttuva aihepiiri* kaipaa lisää tutkimusta. (K1)

b) Även om det finns mycket intresse för forskning och utveckling av nättillämpningar (Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valaitis et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002) kan man säga att *den hastigt förändrande motivkretsen* behöver forskas mer. (-- NP) (B-3)⁷¹

c) Även om forskning och utveckling av nättillämpningar för problembaserad inläring har väckt mycket intresse (Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valaitis et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002), kan man ändå säga att *den snabbt förändrande motivkretsen* fordrar mera forskning. ([''] AP NP) (B-2)

d) Fastän det finns mycket intresse för forskning av webbapplikationer av problembaserad inläring (Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valaitis et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002) kan man ändå säga att *den snarligt variabla motivkretsen* saknar mera forskning. (-- AdvP AP NP) (B-8)

I exempel 2b tar läraren frasen som helhet (NP), medan hon i 2c och 2d menar att den består av två respektive tre delar (AP och NP respektive AdvP, AP och NP). I alla exempel är det dock fråga om att läraren inte upplever frasen som en acceptabel motsvarighet till finskans *nopeasti muuttuva aihepiiri*. Att läraren använder olika kommentarer för samma fenomen kan hänga ihop med att läraren utgår från formen. Om formen dessutom tolkas varierande blir användningen av kommentarerna till synes inkonsekvent.

⁷¹ Inom den första parentesen anger jag lärarens kommentar och inom den andra parentesens förekommer det en kod som hjälper att identifiera översättningen. Se också avsnitt 5.8.

Då översättningsläraren rör sig mellan källtext och studentens översättning kan perspektivet å ena sidan anläggas på problemet i översättningen, å andra sidan på den önskade lösningen. Detta bidrar till inkonsekvens om läraren inte väljer *ett* perspektiv och försöker hålla sig till det.

(3)

a) Yleisempää tarkastelua peilaamme suunnittelijan, tutorin ja opiskelijan näkökulmista *kahden korkea-asteen täydennyskoulutushankkeen* avulla. (K1)

b) Ett mer allmänt betraktande speglar vi ur en planerares, en tutors och en students synvinklar med hjälp av *två högskolenivås fortbildningsprojekt*. (**gen**) (U-3)

(4)

a) Jatkamme tästä tarkastelemalla soveltuvia teknologisia ratkaisuja ja mediavalintoja, joita on tarjolla muuttuvassa *viestinnän kentässä*. (K1)

b) Sedan betraktar vi lämpliga teknologiska lösningar och medieval som det förändrande *fältet av kommunikation* erbjuder. (**gen**) (U-10)

I exempel 3b och 4b använder läraren samma kommentarkategori (genitiv) för olika fenomen. I exempel 3b menar hon att genitiv är att undvika, medan genitiven vid exempel 4b är att föredra.

Överlag blir lärarnas kommentering förståelig när kommentarerna relateras dels till källtexten och uppgiftsbeskrivningen, dels till studenternas översättningar som individuella texter.⁷² Om kommentarerna och deras tillämpning betraktas som sådana och kommentarerna i studenternas översättningar jämförs med varandra kan kommenteringen inte alltid sägas vara enhetlig. Förutom att kommentarer tillämpas varierande är det ibland svårt att märka skillnader mellan olika kommentarer och förstå på vilket sätt de är särskiljande. Användningen av kommentarkategorierna *kongruens* och *taivutus* (böjning) belyser detta.

(5)

a) Muuntuvia näkemyksiä ja *monimuotoisia toteutuksia* (K1)

b) Varierande synpunkter och *mångformig förverkligande* (**kongr**) (A-a1)

c) Förändrande syner och *flerformiga förverkligande* (**taiv**) (A-a3)

Problemet i båda exemplen ligger i att adjektiv och substantiv inte kongruerar med varandra. I exempel 5b väljer läraren att tala om *kongruens*, medan det i exempel 5c

⁷² Användningen av kommentarer verkar överlag vara textbunden och föremål för variation, vilket innebär att de används konsekventare i en översättning än om användningen av kommentarer jämförs mellan olika översättningar. Exempel på detta är användningen av understrykningar och tecken. Skillnaden mellan de olika understrykningarna är inte alltid klar, eftersom lärarna använder olika typer av understrykningar för samma lösning i olika översättningar.

anges att det är fråga om *böjning*. Ett liknande fall där behovet av olika kommentarkategorier inte kan anses vara självklart utgörs av *översättning* och *ordval*.

(6)

a) Tarkastelemme aihepiiriä *molempia näkökulmia* (teknologisesta ja pedagogisesta) käsittelevän kirjallisuuden ja toteuttamiemme koulutushankkeiden kautta. (K1)

b) Vi undersöker teman genom litteratur om *både synpunkter* (teknologisk och pedagogisk) och genom våra egna utbildningsprojekt. (**övers.**) (K-3)

c) Vi betraktar ämnet utgående från litteratur som behandlar ämnet ur *båda* den teknologiska och den pedagogiska synvinkeln och från utbildningsprojekt som vi har genomfört. (**ordval**) (K-10)

I exempel 6b och 6c är det fråga om samma fenomen, dvs. att studenterna har blandat ihop *både och* och *båda*. Läraren väljer olika kommentarkategorier för sin kommentering: dels använder hon *översättning*, dels *ordval*. Det verkar som om lärarens val av olika kategorier kan motiveras med att hon använder *ordval* för enstaka ord och *översättning* för längre fraser. Om så är fallet anlägger läraren perspektivet på formen och den lösning som finns i översättningen och inte på den önskade lösningen.

Denna svårighet att förstå hur lärarnas kommentarer hänger samman dels med varandra, dels med det som lärarna kommenterar kommer också fram när en lärares slutkommentarer och kommentarer i marginalen jämförs. Då slutkommentaren hänför sig enbart till grammatik är sambandet mellan slutkommentar och kommentarer i marginalen tydligt. Sambandet blir dock otydligt då läraren använder ord som *begriplighet* och *läsbarhet* i slutkommentaren. Eftersom kommentarerna i marginalen för det mesta begränsas till enstaka ord eller meningar är det svårt att avgöra om *begriplighet* och *läsbarhet* refererar till texten som helhet, stycken, meningar eller enstaka ord. Ett annat problem med sambandet är att förstå vilka fackbegrepp i översättningarna *LSP-terminologi* i slutkommentarerna hänvisar till. Det är nämligen få fackbegrepp som läraren uppmärksammar i studenternas översättningar.

Förutom översättningslärarnas kommentarer i studenternas översättningar ger också lärarnas utsagor i intervjuerna stöd för tanken att kommenteringen är informell och delvis omedveten. Som exempel kan anges Stellas utsaga om varför hon har kommenterat vissa ställen och andra inte.

(7)

I: och *realisera*, jag började tänka just på det där, har du själv funderat på att när ska jag strecka under, när ska jag inte, jag menar just det där med *innovation* och sen *mervärde*

S: jo jag har faktiskt läst igenom dem väldigt snabbt för att jag egentligen skulle ha gjort det denna vecka så

I: för att det som jag har pratat med många lärare är att det inte alltid är så väldigt medvetna saker på det sättet att om man tittar på de här texterna nästa vecka så kan det hända att markeringarna är lite annorlunda

S: ja absolut, de är annorlunda och sedan så märker jag ju också att ibland har jag ju varit hur ska jag säga för sträng eller jag har uppfattat någonting fel

Läraren anger tidsbrist som skäl till sin uteblivna understrykning. Tidsbristen kan hänga ihop med ouppmärksamhet som ofta ligger till grund för uteblivna markeringar och som är ett drag i omedveten kunskapsbildning.

Att lärarnas kommentering är informell hänger delvis samman med omedvetenhet och ouppmärksamhet. Medvetenhet som sådan räcker dock inte till för att kommenteringen ska bli formell utan därtill behövs vetande och kunskap. Av flera utsagor i intervjuerna framgår att lärarna har denna kunskap och att de också använder den. Särskilt tydligt blir detta vid översättning till modersmål då lärarna har satt sig in i källtexterna och försökt förstå vad texterna handlar om. Nedan anges Anders och Rebeckas resonemang om två ställen i källtexterna. Intervjuutdragen visar hur lärarna fokuserar på förmedling av budskap och gör tolkningar med hjälp av sina kunskaper i språk och text.

(8)

Tarkastelemme tässä artikkelissa ongelmaperustaisen oppimisen (PBL, Problem-based Learning) sekä digitaalisten medioiden mahdollistamien etä- ja monimuoto-opiskelun muotojen yhdistämisen mahdollisuuksia ja käytännön toteutuksia. (K1)

A: det här, jag är faktiskt överraskad att han föll i den där fällan

I: mm

A: det var ju en lång mening, lång och knepig mening, men också språkligt så tycker jag att den där samordningen blir ganska entydig ... man måste bara ha lite tålamod att orka koppla ihop olika saker

(9)

Handledarens uppgift är att stötta studenterna i deras arbete med att formulera frågor och söka svar [...]. (K2)

I: och du frågar att vem är det som

R: jo

I: gör vad

R: hur tolkar, analyserar man det här grammatiskt, ... att är det här *med att formulera frågor*, är det ett efterställt attribut till *arbete* liksom att formulera frågor, eller är det *med att formulera frågor och söka svar* är det ett adverbial, och här kan man ju tänka sig innehållsligt då handlar det ju om *i deras arbete med att formulera frågor och söka svar* att det är attribut och också om det skulle vara ett adverbial skulle man väl använda prepositionen *genom*

Lärarna ger en antydning om att de har analyserat vissa ställen i källtexterna utifrån sina kunskaper i finskans respektive svenskans struktur. Anders påpekar att tolkningen av betydelsen i den finska meningen (exempel 8) inte är omöjlig om meningen spjälkas upp i mindre enheter, och Rebecka resonerar om hur betydelsen i den svenska meningen (exempel 9) blir klar om meningen analyseras med hjälp av satsled. Tolkningen av betydelsen underlättas därmed i och med att lärarna har gjort en språklig analys. Det verkar som om lärarna har sådan metaspråklig medvetenhet som gör det möjligt att agera som expert i en textgranskningssituation (se också avsnitt 3.1.5).

Av allt att döma är det olika faktorer som påverkar översättningslärarnas kommentering. Å ena sidan handlar det om medvetenhet och kunskap, å andra sidan om lässituationens yttre ramar. Samtidigt som lärarna läser studenternas översättningar löser de eventuellt problem på olika plan, vilket försvårar koncentrationen. Dels arbetar lärarna med konkreta problem i översättningsuppgiften i fråga, dels med mer abstrakta problem som gäller undervisningen i sin helhet (se också avsnitt 3.1.5). Lärarnas svårigheter med konsekvent kommentering kan också förklaras med kommenteringssystemens art. Ju mer finfördelat ett system är, desto svårare är det att vara konsekvent med tillämpningen. Antagligen pågår det en ständig gränsdragning mellan vad som är värt att kommentera och vad som får gå utan kommentarer. Ibland beror den till synes inkonsekventa kommenteringen också på att läraren vill ge beröm för ett längre textparti och låter bli att markera något enstaka ord i textpartiet. Ytterligare en orsak till variation är att kommentarerna används för olika syften: streckade linjer kan betyda att det är fråga om mindre problem, men de kan även ge en antydning om lärarens egen osäkerhet. Variation orsakas därtill av individuell kommentering: vissa lärare anpassar sitt sätt att kommentera efter studenterna.

Sammantaget kan översättningslärarnas kommentering överföras till lärarnas användning av kunskap och tolkas så att den innehåller informella drag. För det första varierar lärarna mellan de olika kommentarer som de använder för samma fenomen och för det andra är det inte alltid klart i vilken mån kommentarerna och fenomenen hänger ihop. Då paralleller dras med begreppsbildning (se avsnitt 4.1) verkar det som om lärarna inte kopplar ihop fenomen (begreppsinnehåll) och kommentar (begreppsuttryck). Lärarna har eventuellt svårigheter med att abstrahera

och begreppsliggöra, dvs. skapa sådana kommentarer som kan tillämpas konsekvent.

På samma sätt som översättningslärarnas kommenteringssystem bildar ramar för kommentering, är bedömningssystemen ett redskap för läraren att hantera bedömning. Medan kommenteringssystemen ofta kan härledas ur översättningarna i materialet, är bedömningssystemen mer implicita och utgör lärarnas så kallade tysta kunskap (se också avsnitt 6.3.1–6.3.3).

7.2.3 Bedömningssystem

Bedömning av översättningar hänger ihop med översättningens kvalitet, dvs. vad som uppfattas som acceptabla översättningar. I undervisningssammanhang bedömer läraren dock också kunskaper och färdigheter, vilket innebär att bedömningen inte enbart baseras på texter och deras kvaliteter. Översättningslärare har färdiga bedömningsmodeller att utgå ifrån (se t.ex. avsnitt 3.1.4), men de kan också skapa egna system och explicitgöra dem för studenterna. Av översättningslärarna i studien är det flertalet lärare som litar på att lektionsdiskussionerna räcker för att klargöra lärarnas bedömning för studenterna och att studenterna under studiernas gång lär sig vad som bedöms och varför. Även om underlaget för bedömningen inte alltid är öppet uttalat kan det i någon mån utläsas av de kommentarer som lärarna gjort i studenternas översättningar och av lärarnas utsagor i intervjuerna.

Nedan går jag in på översättningslärarnas bedömningssystem. Jag inleder med att presentera lärarnas bedömningsskala och användningen av skalan. Avsikten är att analysera hur antalet kommentarer, som ofta betecknar problem och fel i översättningarna, relaterar till översättningarnas vitsord. Eftersom skalan och användningen av skalan inte som sådana belyser varför lärarna har bedömt såsom de har gjort måste lärarnas bedömningsgrunder redas ut. Utifrån lärarnas kommentarer i studenternas översättningar och lärarnas utsagor i intervjuerna härleder jag grunderna för respektive lärares bedömning.

I tabell 16 anges lärarnas bedömningsskala och vitsord samt antalet kommentarer i studenternas översättningar. Skalan är från 1 till 5, varav 1 utgör det lägsta godkända vitsordet och 5 det högsta. Med undantag av en lärare bedömde alla lärarna i studien översättningarna med numeriska vitsord.

Tabell 16. Översättningslärarnas bedömningsskala och vitsord

Lärare	Bedömningsskala	Vitsord (antal kommentarer)
Beata	1–5	2- (21–29), 2 (13–27), 3- (10–22), 3 (14–23), 3+ (7), ?(5) ⁷³
Kajsa	1–5	1 (21), 2 (14–20), 3 (11–13), 3+ (8), 4- (9), 5- (3–7), 5 (2–3)
Anders (finska–svenska)	1–5	1,5 (16), 2 (12), 3 (7), 3,5 (11), 4 (5–9)
Ulla	1–5	2+ (32), 3- (21–35), 3+ (23), 3,5 (20), 4- (16–18), 4 (11–14), 4+ (12–15) ⁷⁴
Stella ⁷⁵	-	-
Rebecka	1–5	2 (19–22), 3 (8–22), 4 (7–17), 5 (9)
Petra	1–5	(58–59), (45–56), (50), (34–37), (28), (31), (20) ⁷⁶
Anders (svenska–finska)	1–5	1 (36), 1,5 (29), 2,5 (22), 3 (15–23), 3,5 (11), 4- (13), 4+ (5–9)
Viveka	1–5	3- (43–44), 3+ (31), 4- (28–35), 5- (27)

Då antalet kommentarer betraktas mot bakgrund av de vitsord som lärarna gett, verkar det som om antalet kommentarer minskar ju högre vitsord översättningen har fått. I varje lärares bedömning finns det dock avvikelser från denna tendens. Dessa avvikelser tyder på att det inte enbart är antalet problem som inverkar på vitsordet. För att få en uppfattning om övriga faktorer som eventuellt påverkar lärarnas bedömning tar jag upp varje lärares bedömning skilt för sig och diskuterar avvikelserna. Nedan följer först en översikt över lärarnas bedömningsgrunder och därefter en mer detaljerad presentation. Presentationen har samma ordning som översikten, vilket innebär att Beatas bedömningsgrunder tas upp först och Vivekas sist.

⁷³ I översättningarna används verbala vitsord: försvarligt = 1, nöjaktigt = 2, gott = 3, berömligt = 4, utmärkt = 5. En översättning saknar vitsord. Vitsorden gäller de andra versionerna av översättningarna.

⁷⁴ Ibland använder läraren flera kommentarkategorier för ett längre textparti, och då tas den huvudsakliga kategorin som utgångspunkt, t.ex. *konstruktion*, och belägget räknas som ett belägg.

⁷⁵ Stella bedömde inte översättningarna.

⁷⁶ Petra ville inte specificera fördelningen av vitsorden närmare utan angav bara översättningarnas inbördes rangordning och påpekade att hon inte använde den nedersta delen av skalan.

Lärare	Bedömningsgrunder förutom antalet kommentarer i studenternas översättningar
Beata	Översättningsprocessen
Kajsa	Problemtyp (ordval)
Anders (finska–svenska)	Problemtyp (osvenskt språkbruk)
Ulla	Lyckade lösningar Problemtyp (innehåll, ordföljd)
Stella	-
Rebecka	Av läraren förespråkade lösningar Flyt Problemtyp (feltolkningar)
Petra	Lyckade lösningar Problemtyp (feltolkningar, olämpligt ordval)
Anders (svenska–finska)	Problemtyp (ordformer och konstruktioner)
Viveka	Problemtyp (ofinskt språkbruk, feltolkningar)

Beatas vitsord varierar mellan 2- och 3+. Vitsorden gäller för den andra versionen av översättningarna och därför kan vitsorden inte relateras till den första versionen som om denna hade blivit bedömd. Ändå kan vissa slutsatser dras. Undantag från tendensen att fler kommentarer ger lägre vitsord utgörs av två översättningar som fått 3- respektive 2, även om antalet kommentarer är mindre än i de översättningar som fått 3. Då antalet kommentarer i den andra versionen av dessa översättningar jämförs med antalet kommentarer i den andra versionen av de översättningar som fått 3, märker man att antalet kommentarer inte har blivit mindre, vilket man kunde förutsätta i och med att studenterna har haft en möjlighet att bearbeta sina översättningar på basis av lärarens kommentarer. Detta faktum ger en antydning om att Beatas bedömning omfattar även processen, dvs. i vilken mån studenterna gör ändringar i sin översättning i den andra versionen.

Kajas vitsord varierar från 1 till 5. Då studenternas översättningar ses mot bakgrund av de vitsord som Kajsa gett, verkar det som om de översättningar som har fått de högsta vitsorden präglas av att antalet kommentarer är litet och att översättningarna har flera ändringar jämfört med källtexten. Den översättning som har fått det lägsta vitsordet karakteriseras däremot av att texten på sina ställen är svårbegriplig. Grammatikproblem av typen felaktig användning av aktiv respektive passiv och tempus bidrar till textens otillgänglighet. När antalet kommentarer och vitsord jämförs, är det en översättning som avviker från principen att ett större antal kommentarer ger lägre vitsord. Den översättning som har fått 4- har nämligen ett större antal kommentarer än den översättning som har fått 3+. Det är utmärkande att båda översättningarna till karaktären är liknande: problem med ordval och böjning

förekommer. Därmed verkar det inte vara problemtypen som förklarar vitsordet. Problemtypen har däremot anknytningar till vitsordet i ett annat fall. Det finns nämligen två översättningar, vilkas vitsord skiljer sig åt så att den ena har fått 1 och den andra 2, medan antalet kommentarer i den ena är 21 och i den andra 20. Den översättning som har 20 kommentarer präglas av ett mindre antal ordvalsproblem och ett större antal böjningsproblem. Den översättning som har 21 kommentarer präglas däremot av båda typer av problem. Orsaken till att skillnaden i vitsord är stor i dessa översättningar kan vara att läraren anser ordvalsproblem vara ett större hinder för översättningens kvalitet än böjningsproblem. Lärarens utsagor i intervjun stöder denna syn.

Anders bedömde översättningarna till svenska med vitsord som varierar från 1,5 till 4. Överlag är det utmärkande för översättningarna att antalet kommentarer ökar, när vitsordet blir lägre. Det finns dock ett undantag. Antalet kommentarer i den översättning som fått 3 är 7, medan antalet kommentarer i den översättning som fått 3,5 är 11. Att översättningen fått ett lägre vitsord än vad antalet kommentarer skulle förutsätta kan förklaras med att antalet kommentarer inte ger en fullt rättvis bild av översättningarna. Förutom kommentarer finns det nämligen också understrykningar som inte beaktats vid räkningen, men som dock talar för att det finns brister i översättningen. Vidare präglas översättningarna av att skillnaderna mellan antalet kommentarer inte alltid relaterar till skillnader i vitsord. I fråga om två översättningar är skillnaden i vitsord stor (3,5 respektive 2), medan samma skillnad inte kan ses i antalet kommentarer (11 respektive 12). Delvis gäller eventuellt samma förklaring som ovan, delvis det faktum att språkbruket i den översättning som fått 2 kan upplevas som mer osvenskt.

Ullas vitsord varierar från 2+ till 4+. Även i Ullas bedömning är skillnaderna i antalet kommentarer och skillnaderna i vitsorden små. Exempelvis kan 11 kommentarer ge 4 och 12 kommentarer 4+ som vitsord. Från tendensen att antalet kommentarer ökar vid lägre vitsord förekommer det vissa undantag. För det första har en av de översättningar som fått 4 ett mindre antal kommentarer än de översättningar som har fått 4+. Orsaken kan ligga i att de översättningar som har fått 4+ också har positiva kommentarer, vilket eventuellt inverkar höjande på vitsordet. För det andra är det tre översättningar som har fått vitsordet 3-, även om antalet kommentarer är mindre respektive större än i de översättningar som har fått ett bättre respektive ett sämre vitsord. Att antalet kommentarer och vitsord inte står i

relation till varandra kan hänga samman med att läraren har använt flera kommentarer för samma textparti och att jag har räknat antalet kommentarer som *en* kommentar efter huvudkommentaren. En annan orsak kan också vara det något höga antalet innehållsproblem i översättningen. Denna problemtyp anser läraren i intervjun som graverande. Även i två andra översättningar verkar problemtypen snarare än mängden problem förklara vitsordet. Den översättning som har fått vitsordet 2+ präglas av ordföljdsproblem som läraren anser vara graverande. Antalet kommentarer är 32, medan antalet kommentarer för en översättning som har fått 3- är 35.

Rebecka bedömde översättningarna med vitsord som varierar från 2 till 5. Skillnaderna är inte stora vare sig det gäller vitsorden eller antalet kommentarer. Antalet kommentarer varierar mellan 7 och 22. När antalet kommentarer och vitsorden jämförs, märker man att den översättning som fått 5 har ett större antal kommentarer än en av de översättningar som har fått 4. Kvalitativt utmärker sig den översättning som fått 5 genom att den har flera sådana lösningar som läraren förespråkar. Dessutom finns det en feltolkning som läraren inte noterat. Den översättning som har 7 kommentarer och vitsordet 4 har också lyckade lösningar, men det finns kanske mindre flyt i texten; översättningen har bland annat ett satsinscott. De översättningar som har fått vitsordet 2 präglas av flera feltolkningar och sådana missförstånd som de andra översättningarna inte har.

Petras vitsord varierar så att ingen av översättningarna har fått de lägsta vitsorden utan vitsorden varierar från 3 till 4,5–5. Liksom hos de övriga lärarna finns det också i Petras bedömning en tendens att antalet kommentarer ökar ju längre ner på skalan man kommer. Undantag utgörs dock av tre översättningar. Två av dem har placerats högre upp och en av dem längre ner på Petras skala än vad antalet kommentarer skulle tyda på. Utmärkande för den ena av de två översättningar som har fått en högre placering är antalet positiva kommentarer, vilket eventuellt förklarar vitsordet. Det att den andra översättningen har fått ett bättre vitsord än vad antalet kommentarer skulle föranleda kan förklaras med att lärarens kommentarer gäller målspråk och språkvård. Läraren håller dessa problem för mindre graverande än innehållsproblem. Den tredje översättningen präglas å sin sida av att basen för översättningen rubbas något i och med att institutionsnamnet i källtexten (K2) har översatts med *molekyylien laitosa*. Därtill förekommer feltolkningar och olämpliga ordval.

Anders bedömde översättningarna till finska med vitsord som varierar från 1 till 4+. Det verkar som om Anders upplever översättningarna mindre läsbara ju fler problem de har på den grundläggande nivån: ordformer och konstruktioner. Det finns dock ett undantag från principen att fler kommentarer ger lägre vitsord och från principen att ofinska konstruktioner upplevs som störande. Denna översättning har fått ett högre vitsord än vad antalet kommentarer skulle tyda på. Orsaken till vitsordet är svår att förstå eftersom översättningen präglas av ofinska konstruktioner av typen *ohjaajan toiminta on coach, omatut tietämykset* och *katedraalinen opettaminen*.

Vivekas vitsord varierar från 3- till 5-. Överlag gäller principen att ett stort antal kommentarer medför ett lägre vitsord, men det finns ett undantag. Undantaget utgörs av en översättning som fått 4- även om antalet kommentarer är 35 och därmed större än antalet kommentarer i den översättning som fått 3+. Typiskt för den översättning som fått 3+ är att problemen inte är enstaka fenomen utan att översättningen karakteriseras av flera ofinska lösningar. Det förekommer dessutom feltolkningar.

Sammantaget kan man säga att lärarnas bedömningsgrunder utgörs av både översättnings- och inlärningsrelaterade aspekter. Ur översättningens synvinkel grundar sig bedömningen på de översättningsproblem och -fel som lärarna kommenterar i översättningarna och som ofta är av språklig karaktär. Det är förutom mängden problem också problemtypen som fungerar som bedömningsgrund (se också Conde 2012, 77). Om det till exempel förekommer sådana problem som enligt läraren utgör en större risk för översättningens kvalitet bedöms översättningen på ett annat sätt än om översättningen kvantitativt har flera problem men av en annan typ. Som exempel kan nämnas ordvalsproblem som Kajsa håller för mer graverande än exempelvis problem med grammatiken, eller språkfel som Anders upplever som problematiska. Följande utdrag härstammar från intervjuerna med Kajsa och Anders.

(10)

K: nej, alltså grammatiken, det är fint om de kan skriva grammatikaliskt korrekt, men ibland tappar de idén med det, alltså de kan inte förmedla ... de kan förmedla det som står, men inte idén bakom

(11)

A: alltså det kan man väl erkänna direkt att visst det som sticker i ögonen är naturligtvis sådana där direkta språkfel, grammatikfel, jag menar vi har helt enkelt den där synen att innan vi har koll på den där grundnivån så att säga så det är nästan överflödigt att tala om kohesjoner och liksom textnivåer, att vi måste ha koll på det där och sen kan vi börja diskutera stilnivåer, textnivåer

Vad lärarna överlag uppfattar som problem och därmed som bedömningsgrund varierar, men lärarnas kommentarer i studenternas översättningar kan tolkas så att lärarna upplever målspråket i översättningarna som ett slags inlärarspråk. Om översättningarna innehåller sådana konstruktioner som bryter mot målspråkets system på en grundläggande nivå, blir vitsordet lägre än om översättningarna inte följer språkriktighetsnormer. Förutom som inlärarspråk fungerar målspråket dock också som ett översatt språk som relateras dels till källtexten, dels till måltexten. Med andra ord gäller problemen i översättningarna innehållet eller den målspråkliga utformningen. Härvid upplevs ordvalsproblem som mer graverande än böjningsproblem. Graderingen av problem⁷⁷ verkar sammantaget ha likheter med graderingen av kommunikation, dvs. att förmedlingen av budskap prioriteras framför grammatisk korrekthet. Lärarna ansluter sig till den tradition som råder inom facktextöversättning, dvs. att om någondera av aspekterna, innehåll eller målspråklig utformning, ska prioriteras föregår innehållet den målspråkliga utformningen (se också Mäntynen 2012, 401–402).

Att även inlärningsrelaterade aspekter är viktiga som bedömningsgrund bekräftas av lärarnas utsagor i intervjuerna. Då några av lärarna tar ställning till sina studenters översättningar i intervjuerna, jämför de översättningarna med studenternas tidigare översättningar och andra studenters översättningar. Övergångar från värdering av översättningar till värdering av översättningsprocess och -kompetens samt studenter är vanliga. Eventuellt tänker lärarna liknande också i en bedömningssituation även om det inte går att dra direkta paralleller mellan intervjuutsagor och bedömningsprocess. Överlag verkar det som om de faktorer som sänker vitsordet är att studenterna inte gjort sådana framsteg som läraren önskat eller att studenterna inte nått den nivå som de borde ha gjort. I motsats till de faktorer som sänker vitsordet finns det dock också faktorer som påverkar höjande. Vitsordet kan bli högre om det förekommer sådana lösningar som läraren

⁷⁷ Graderingen av problem kan också exemplifieras av Ullas sätt att poängsätta inte fullt acceptabla lösningar. Som lindrigare problem betecknar hon problem med artikel, genus och species, medan problem med sakinnehåll, ordval och bortfall utgör större problem.

förespråkar och om studenterna har gjort framsteg jämfört med tidigare översättningar. Av utsagorna i intervjuerna framgår att *ansvar*, *engagemang*, *goda lösningar*, *helheten*, *informationssökning*, *språkhantering* och *språkkänsla* uppskattas, medan *fel* och *slarv* i översättningsprocessen helst ska undvikas. Lyckade översättningar beskrivs av lärarna som sådana där mottagaren *inte märker några konstigheter* och som är *trovärdiga* och *grammatiskt och strukturellt bra skrivna*.

I sin helhet kan lärarnas bedömningsgrunder sammanfattas enligt tabell 17.

Tabell 17. Översättningslärarnas bedömningsgrunder

Bedömningsgrund	Positiv inverkan	Negativ inverkan
<u>Översättningsrelaterade aspekter</u>	Översättningens kvalitet 1. Överföring av budskap 2. Måltextens acceptabilitet Flyt Lyckade lösningar	Fel Mängden översättningsproblem Vissa typer av problem som utgör en större risk för översättningens kvalitet än andra
<u>Inlärningsrelaterade aspekter</u>	Ansvar Engagemang Framsteg i inläringen Informationssökning Språkhantering Språkkänsla	Inläringen motsvarar inte lärarens förväntningar Slarv

7.2.4 Bedömning

Som framgår ovan bedömde nästan alla lärare sina studenters översättningar med vitsord. De poängsatte dock inte översättningarna, vilket gör att det är omöjligt att veta lärarnas exakta bedömningsgrunder. Därför kan jag inte heller granska hur konsekvent lärarna har använt sitt bedömningssystem. I stället tar jag upp lärarnas bedömning med hänsyn till bedömningens grunder.

I sin helhet kännetecknas lärarnas bedömning av att den är problemorienterad: den utgår från problem och misstag i studenternas översättningar. I motsats till problemorientering kan dock lärarnas bedömning inte betraktas som vare sig kriterie- eller normbaserad om karakteristika i avsnitt 3.1.3 tas som utgångspunkt. Överlag kan man säga att det är svårt att skönja de gränser som man i litteraturen gör mellan olika bedömningssätt. För det första gör lärarna inte en skillnad mellan

inlärnin g och översättning och för det andra är det svårt att säga i vilken mån lärarna tillämpar formativ respektive summativ bedömning. Lärarnas bedömning har avtryck från holistisk bedömning och påminner därmed om formativ bedömning. Att mäta studenternas kunskaper är inte det centrala utan bedömningen relateras till studenternas inlärnin g och deras förkunskaper samt till källtextens svårighetsgrad. Ytterligare understöds klassificeringen som formativ bedömning av att lärarnas kommentarer i studenternas översättningar karakteriseras av inkonsekvenser som är föga troliga vid summativ bedömning. Dessutom verkar lärarna röra sig mellan översättning och inlärnin g som produkt och process: det är inte klart vad lärarna egentligen bedömer.

Trots att lärarnas bedömning präglas av formativa drag förekommer det även en viss summativ ansats. En stor del av lärarna bedömde översättningarna med vitsord. Summativ bedömning förknippas vanligen med testbedömning, vilket bidrar till att bedömningen förutsätts vara valid och reliabel (se avsnitt 3.1.3). I vilken mån översättningslärarnas bedömning kan anses vara valid hänger ihop med bedömningsgrunderna. Såsom framgår av lärarnas syn på översättningsundervisning och bedömningssystemen (se avsnitt 6.4 och 7.2.3) förefaller det som om lärarnas undervisning och bedömning tar fasta på översättningskompetens i vid bemärkelse (se avsnitt 2.3). Om lärarna bedömer det som de avser att bedöma, är bedömningen valid. Bedömningens reliabilitet påverkas å sin sida av bedömarrelaterade faktorer. Exempel på sådana är hurdana bedömningskriterier som används och hur bedömningsskalan tillämpas. Användningen av mer eller mindre explicita bedömningskriterier anses höra ihop med erfarenhet: erfarna lärare tillämpar implicita kriterier, medan mindre erfarna lärare har explicita kriterier (Björklund 2008, 114–118). Att bedömare n använder endast vissa delar av bedömningsskalan anses hänga samman med ”snäll” respektive ”sträng” bedömning. Bedömare n kan vara ”snäll” och använda endast den övre delen av bedömningsskalan eller ”sträng” och använda den nedre delen av skalan. Sträng bedömning kan kopplas ihop med felorientering, och snällhet med att bedömare n tänker på sina studenters bästa. (Tarnanen 2002, 68–71.)

I tabell 18 anges några bedömarrelaterade faktorer och belyses hur lärarna i studien tillämpade sin bedömningsskala. Vitsord och antalet översättningar som fått respektive vitsord anges.

Tabell 18. Översättningslärarnas vitsord och medeltal av vitsorden

Lärare	Vitsord (antal översättningar)	Medeltal
Beata	2- (3) 2 (3) 3- (2) 3 (5) 3+ (1) ? (1)	2,5 ⁷⁸
Kajsa	1 (1) 2 (3) 3 (3) 3+ (1) 4- (1) 5- (2) 5 (3)	3,4
Anders (finska– svenska)	1,5 (1) 2 (2) 3 (1) 3,5 (1) 4 (2)	2,9
Ulla	2+ (1) 3- (3) 3+ (1) 3,5 (1) 4- (3) 4 (2) 4+ (2)	3,5
Stella	-	-
Rebecka	2 (2) 3 (7) 4 (5) 5 (1)	3,3
Petra	3 (?) 4,5–5 (?)	? ⁷⁹
Anders (svenska– finska)	1 (1) 1,5 (1) 2,5 (1) 3 (2) 3,5 (1) 4- (1) 4+ (2)	3
Viveka	3- (2) 3+ (1) 4- (2) 5- (1)	3,5

Som framgår av tabellen verkar användningen av bedömningsskalan variera bland lärarna som undervisar i olika översättningsriktningar. Översättning till främmande språk (svenska) framkallar en finfördelad bedömning, medan översättning till modersmål (finska) innebär en mindre finfördelad bedömning, dvs. att lärarna inte använder så många olika vitsord. Bilden nyanseras något av att antalet lärare som bedömt översättningarna till modersmål är mindre och att man därför ska vara försiktig med att dra slutsatser. Dessutom är det fråga om olika översättningar som lärarna hade att bedöma och därför kan bedömningen inte jämföras. Att Anders tillämpning av skalan är avvikande beroende på översättningsriktning tyder dock på att det finns olikheter i tillämpningen som kan hänga ihop med översättningsriktningen. Översättningsriktningen hänger å sin sida samman med studenterna och deras olika språk- och översättningskompetens.

Då användningen av bedömningsskalan betraktas lärarspecifikt kommer det fram följande. För det första verkar lärarna inte utnyttja hela skalan utan centrerar vitsorden. Det är enbart Kajsa som använder hela skalan från 1 till 5, medan vitsorden överlag verkar placera sig i mitten på skalan (1–5) om medeltalet tas som utgångspunkt. Särskilt utmärkande är placeringen i mitten i Beatas grupp, där 3+ är det högsta och 2- det lägsta vitsordet. I allmänhet bedömer lärarna översättningarna som goda (3): medeltalet varierar mellan 2,5 och 3,5. För det andra verkar Viveka och Ulla vara snällast och Beata strängast i sin bedömning. I vilken mån olikheterna beror på lärarnas implicita respektive explicita kriterier är svårt att säga i och med att bedömningskriterierna överlag förefaller vara implicita. Det är också

⁷⁸ Medeltalet har räknats utifrån 14 översättningar. En översättning saknar vitsord.

⁷⁹ Petra ville inte specificera vitsorden närmare.

problematiskt att avgöra i vilken mån snäll och sträng bedömning hänger samman med att läraren tänker på sina studenters bästa respektive att läraren orienterar sig mot fel. Alla lärare utgår från problem i sin responsgivning, men problemen viktas olika.

Erfarenhet anges ofta som förklaring till olikheter i bedömningen (se t.ex. Tarnanen 2002, 71). I denna studie verkar erfarenheten dock inte hänga samman med olikheterna. Oberoende av om lärarna är erfarna eller oerfarna (se avsnitt 5.3) ter sig bedömningen olika. En erfaren lärare kan vara sträng, kräva mer och använda den nedre delen av bedömningsskalan, men en erfaren lärare kan också vara snäll, prioritera studenternas inläring och använda den övre delen av bedömningsskalan.⁸⁰ Även tillämpningen av skalan kan vara mer eller mindre finfördelad oberoende av erfarenhet. I motsats till lärarens erfarenhet kan det i stället vara lärarens kunskap om responsgivning som påverkar tillämpningen av skalan. Att lärarna i huvudsak bara använder mitten av skalan kan hänga ihop med att lärarna inte upplever skillnaderna i översättningarna som stora, att de medvetet eller omedvetet undviker att använda ytterligheterna på skalorna eller att de kriterier som de tillämpar inte är särskiljande. Av dessa alternativ förefaller åtminstone det andra och det tredje alternativet som trovärdiga, eftersom alla lärare inte använde hela bedömningsskalan och eftersom alla inte hade explicita kriterier för sin bedömning. Då kriterierna inte är uttalade och explicitgjorda kan de vara vaga och mindre särskiljande.

Sammantaget präglas lärarnas bedömning av variation. Då lärarnas bedömning relateras till användning av kunskap framgår det att kunskapsanvändningen är informell och att omedvetna drag kan ingå. Bedömningen förefaller inte alltid genomskinlig. Det är inte tydligt vad lärarna bedömer och hur de bedömer det som de bedömer. Det är inte heller klart om de olika översättningarna uppmärksammas på lika grunder. Vissa drag pekar på att skillnaderna i lärarnas bedömning har med översättningsriktning att göra, medan andra faktorer tyder på att lärarnas kunskap om responsgivning påverkar. En fråga som väcks är i vilken mån lärarnas kunskapssyn bidrar till hur lärarna läser och bedömer översättningar. Som analysen visar tyder vissa lärares tillämpning av bedömningsskalan på att lärarna uppmärksammar detaljer och gör finfördelade indelningar. Denna tendens hänger

⁸⁰ Erfarenheten bidrar till att läraren ser mer i texterna, vilket torde påverka bedömningen.

inte samman med översättningsriktning utan är mer en personlig läggning. Att uppmärksamma detaljer kan överlag höra ihop med att läraren utgår från den språkliga formen i stället för att inrikta sig mot betydelser.

Utifrån översättningslärarnas kommentering och bedömning samt utsagor i intervjuerna kan man anta att lärarnas användning av kunskap om responsgivning innehåller omedvetna drag och är föremål för variation utgående från lärarspecifika och kontextuella faktorer (se avsnitt 3.2).

7.2.5 Sammanfattning

Som framgår ovan är översättningslärarnas system för både kommentering och bedömning mer eller mindre självskapade. Kommenteringssystemen består av kommentarkategorier, verbala talhandlingar och icke-verbala tecken, medan bedömningssystemen präglas av att bedömningsgrunderna är dels översättnings-, dels inlärningsrelaterade. I och med att flertalet av lärarna tillämpar sina kommenteringssystem inkonsekvent och att bedömningen inte alltid är genomskinlig framstår lärarnas kunskapsanvändning som mer informell än formell. Kunskapsanvändningen kännetecknas också av att den präglas av integrering av kunskap från olika utgångspunkter och att kunskapsbildningen inte alltid bidrar till en sammanhållen helhet. Som exempel kan anges lärarnas sätt att använda kunskap om bedömning.

Mot bakgrund av de bedömningsmodeller som presenterats i litteraturen (se avsnitt 3.1.4) förefaller det som om lärarna har gjort hybrider av dessa modeller. Att fel graderas beroende på vilken inverkan de har och att innehållslig acceptabilitet betonas i facktexter är drag som finns att se både i lärarnas sätt att bedöma och i modellerna. Det förefaller också som om bedömning har drag från olika typer av bedömning och därför är svår att klassificera. Lärarnas bedömning visar å ena sidan tecken på formativ bedömning i och med att inläarning betonas, å andra sidan har bedömningen också summativa drag i och med att en stor del av lärarna bedömde översättningarna med vitsord. Även tecken på normbaserad bedömning kan skönjas. För normbaserad bedömning talar det faktum att lärarna verkar utgå från att det finns en idealöversättning och att de flesta lärare inte uppställer bedömningskriterier i förväg. Det är dock inte klart om lärarnas bedömning entydigt kan betraktas som

normbaserad. För det första är det oklart i vilken mån lärarna jämför studenternas översättningar med varandra och i vilken utsträckning lärarnas bedömning påverkas av de övriga studenternas översättningar. Av utsagorna i intervjuerna framgår att några lärare jämför studenternas översättningar, men detta behöver inte gälla alla lärare. Överlag kännetecknas lärarnas kunskapsanvändning av en rörelse mellan inläring och översättning. Det är till exempel inte tydligt om lärarna bedömer inläring eller översättning då de bedömer studenternas översättningar.

Oberoende av lärarnas översättningsriktning eller ämne som de undervisar i verkar det som om lärarnas användning av kunskap inte kan betraktas som systematisk kunskapsbildning. Om expertforskning och integrering av kunskap tas som utgångspunkter verkar det som om lärarnas kunskap inte transformeras så att lärarna formaliserar sin informella kunskap, vilket medför att lärarna i sin användning av kunskap agerar på informell basis.⁸¹ Det verkar med andra ord som om lärarnas kunskapsanvändning inte kan likställas med vetenskaplig begreppsbildning där begreppsuttryck och -innehåll sammanförs och där begreppsuttryck utgör grunden (se avsnitt 4.1). För att nyansera bilden av översättningslärarnas kunskapsanvändning är det dock skäl att ta upp några av de faktorer som spelar in vid responsgivning.

För det första är det inte alltid lätt för läraren att vara konsekvent i sin kommentering. Läraren agerar utifrån sin syn på översättning och tillämpar mer eller mindre medvetna kriterier för hur översättningarna ska vara. Det kan vara fråga om en given modell eller en egen uppfattning om översättningarnas acceptabilitet. I sin läsprocess interagerar läraren med studenternas översättningar, källtexten och sitt kommenteringssystem. Beroende på vilka aspekter som kommer i förgrunden ter sig kommentering och därmed även översättningslärarens kommentarer olika. Ju mindre befästa förväntningar läraren har på hur en översättning ska se ut och ju mindre vikt kommenteringssystemet som redskap har, desto mer påverkas läraren av studenternas översättningar. Om läraren läser översättningarna en gång och kommenterar texterna översättning för översättning, blir kommenteringen inkonsekvent, då nya översättningar medför nya lösningar och då läraren eventuellt inte kommer ihåg hur hon eller han har kommenterat motsvarande lösningar i tidigare översättningar.

⁸¹ Vid bedömning av översättningar har översättningslärare ofta enbart informell kunskap att utgå ifrån (se t.ex. McAlester 2000, 133).

För det andra kan det också vara svårt för läraren att göra en skillnad mellan att bedöma studenternas översättningar och att bedöma deras inläring. Dels är studenternas översättningar ett viktigt redskap för läraren att få information om studenternas inläring och att också få en inblick i studenternas översättningsprocess. Dels kan det vara svårt för läraren att hålla översättningar och studenter isär vid bedömningen, eftersom hon eller han lär känna sina studenter, har en god relation till dem och stöttar deras inläring. Att läraren kopplar ihop bedömning av texter och bedömning av inläring behöver dessutom inte stå i strid med att lärarens bedömning är valid, om validiteten formuleras så att den omfattar syftet med bedömningen. Då syftet är att främja översättningskompetens i vid bemärkelse ligger en sådan bedömning som tar fasta på studenternas engagemang och attityder i linje med validiteten.

7.3 Översättningslärarnas verbalisering av kunskap om översättning i undervisningskontext

I översättningslärarens arbete spelar språket en viktig roll. Dels kan läraren använda språket som tankestöd, dels för att förmedla kunskap och att kommunicera. Genom att kommunicera med sina studenter verbaliserar läraren sin kunskap, men det är inte enbart i samspel med studenterna som lärarens verbala kunskap kommer till uttryck. Förutom att läraren har sina studenter och kolleger att kommunicera med fungerar även översättning som vetenskap och verksamhet som arenor för lärarens verbalisering av kunskap. I vilken utsträckning översättningsläraren utnyttjar olika arenor för verbalisering av kunskap, är medveten om sin språkanvändning och tänker på hur hans eller hennes språk relaterar till språket inom översättning och översättningsundervisning, är obesvarade frågor. Å ena sidan kan läraren tänkas vara medveten om sitt språk, å andra sidan kan omedvetenheten präglade språkanvändning precis som omedvetenhet kan känneteckna lärarens övriga handlingar. Om handlingarna överlag är omedvetna är också lärarens kunskap omedveten och därmed svår eller omöjlig att verbalisera. Svårigheterna att uttrycka sig kan hänga samman dels med att läraren agerar omedvetet, dels med att läraren saknar adekvat språk.

Nedan diskuterar jag översättningslärarnas verbalisering av kunskap och använder lärarnas ord, uttryck och utsagor om översättning i undervisningskontext som underlag. Först tar jag upp hurdana ord och uttryck lärarna använder och sedan går jag in på lärarnas utsagor. Jag belyser lärarnas verbalisering av kunskap med hänsyn till hur informell respektive formell den är.

7.3.1 Ord och uttryck om översättning i undervisningskontext

På grund av sin position som översättningslärare rör sig lärarna inom översättning och översättningsundervisning som kognitiva kontexter. Därför kan man anta att också lärarnas verbalisering av kunskap kännetecknas av ämnesspecifikt språkbruk och är någorlunda formell till sin karaktär. Då översättningslärarnas ord och uttryck analyseras, kommer det fram att orden och uttrycken ämnesmässigt härstammar från språk- och textvård samt undervisning. Orden kan å ena sidan karakteriseras som allmänspråkliga (*stil, talspråk, inläring* och *undervisning*) i och med att de går att hitta i allmänna ordböcker, men å andra sidan använder lärarna även ord som är mer ämnesspecifika (*rektion, syftning, portföljarbete*). Användningen av ämnesspecifika ord förekommer särskilt i samband med att lärarna talar om grammatik. Som exempel kan man se på hur Ulla uttrycker sig om en students översättning.

(12)

U: och sen har vi då genus

I: mm

U: ordval igen och species, det är ganska intressant, hon brukar ha jättemycket problem med species, men inte i den här texten, och här har hon både ordval plus att hon har konstruerat lite bristfälligt, plus att ordföljden, det här är egentligen den här konstruktionen, den här huvudbeteckningen, och sen har jag också hjälpt henne med att det är ordvalet som är problem och ordföljden dessutom

Användningen av allmänspråkliga respektive ämnesspecifika ord hänger sannolikt ihop med lärarnas fokus: de frågor som lärarna medvetet har funderat över eller som de har formaliserad kunskap om betecknar de med ämnesspecifika ord. Förutom lärarnas kunskap är det dock också studenternas översättningar som indirekt bidrar till vilka ord och uttryck lärarna använder. Det är inte överraskande att de lärare som undervisar i översättning till främmande språk (svenska) ofta använder grammatiska termer.

Medan lärarna använder ämnesspecifika ord om grammatik, uttrycker de sig mer beskrivande och mindre ämnesspecifikt om översättning. Då lärarna tar ställning till studenternas översättningar, beskriver de den innehållsliga aspekten i källtexten respektive i studenternas översättningar med enstaka ord. Den målspråkliga utformningen diskuterar lärarna däremot med längre resonemang i stället för med ett visst ord eller uttryck (se avsnitt 7.3.2). Nedan ger jag exempel på de ord som lärarna använder då de diskuterar den innehållsliga aspekten.

Tabell 19. Översättningslärarnas ord för den innehållsliga aspekten i källtext respektive i översättningar

Lärare	Ord för den innehållsliga aspekten i källtext respektive i översättningar
Beata	betydelse, budskap, ekvivalent, innehåll, semantisk
Kajsa	innehåll
Anders (finska–svenska)	betydelse, budskap, innehåll, semantisk
Ulla	sak, översättningsmotsvarighet
Stella	budskap, ekvivalens, innehåll, motsvarighet
Rebecka	betydelse, innehåll, motsvarighet
Petra	ekvivalent, innehåll, motsvarighet
Anders (svenska–finska)	betydelse, motsvarighet, semantisk
Viveka	betydelse, innehåll

Som framgår av tabell 19 finns det både likheter och olikheter i hur lärarna använder ord för den innehållsliga aspekten. Å ena sidan är ordanvändningen enhetlig. Så gott som alla lärare använder ordet *innehåll* (7/8). Därtill är det vanligt med *betydelse*, *budskap* och *motsvarighet* samt *semantisk*. Även *ekvivalent* och *ekvivalens* förekommer. Orden är inte specifika för översättning och kan inte betecknas som översättningsvetenskapliga fackord utan de används inom språkvetenskap i allmänhet. Exempelvis *innehåll* förekommer redan hos Saussure (se Saussure 1970, 95), *betydelse* och *semantisk* är vedertagna ord inom semantik (se t.ex. Dahllöf 1999, 18–19) och *motsvarighet* samt *ekvivalent* respektive *ekvivalens*⁸² används inom lexikografi (se t.ex. Svensén 2004, 313). Å andra sidan är lärarnas ordanvändning oenhetlig i och med att vissa lärare varierar mellan de ord som de använder, medan andra lärare håller sig till samma ord. Variationen verkar hänga samman dels med mängden utsagor i intervjuerna, dels med erfarenhet. Både Beata och Anders tillhör de lärare som har lång erfarenhet av översättningsundervisning

⁸² *Ekvivalens* är i och för sig ett centralt begrepp inom översättningsvetenskap också, men det är inte ett begrepp som enbart är översättningsrelaterat (se Pym 2010, 6–7).

och som diskuterar livligt i intervjuerna, medan till exempel Ulla och Kajsa har mindre erfarenhet och också uttalar sig mindre. Variationen är särskilt tydlig om man jämför Beatas och Kajsas olika uttryck.

Överlag förefaller lärarna utgå från en vardagsnära syn på översättning om lärarnas språkbruk tas som underlag. Lärarna funderar över studenternas översättningar utan att tala om *översättningsstrategier* eller *domesticering* respektive *exotisering* som strategier. I stället avspeglas diskussionen om fri och ordagrann översättning också i lärarnas ord och uttryck, vilket framgår av intervjuutdragen nedan. Av lärarna talar Beata och Rebecka om dessa två sätt att översätta.

(13)

I: mm jo nå sen ...

B: att hon slarvade eller tyckte att bara man nu översätter lite ditåt men ganska snart efter den här första versionen i översättning till finska så lärde de sig den här precisionen att man ska översätta exakt men fritt, fritt men exakt

(14)

I: hurdan är en bra översättning då

R: nå en bra översättning är i det här fallet så tycker jag är en sån här saktext att själva språket får ju inte dra uppmärksamhet till sig utan den här mottagaren måste kunna läsa texten så att hon inte märker några konstigheter ... jag brukar själv översätta så där tämligen fritt och jag brukar liksom uppmuntra också studenterna att lösgöra sig från originalets formuleringar

Det verkar som om lärarna likställer *fri översättning* med *acceptabel översättning*. Medan Beata har *fri* och *exakt* som motsatspar, menar Rebecka eventuellt att motsatspararet utgörs av *fri* och *ordagrann*. Av lärarnas sätt att uttrycka sig kan man kanske inte dra den slutsatsen att lärarna upplever ordet *översättning* som sådant snävt och att det därför krävs epitetet *fri* för att ge uttryck för något mer kreativt. Särskilt Beatas utsaga antyder att översättning inbegriper olika typer av förhållningssätt till källtexten. Översättning som sådan definieras av båda som kommunikation (se avsnitt 6.2.2 och 6.2.4).

Förutom av de ord och uttryck som lärarna använder i samband med översättning framgår arten av lärarnas ordanvändning också av deras ord i samband med undervisning. Det förefaller som om lärarna rör sig mer inom en vardagskontext än inom en ämnesspecifik kontext. Dels får orden en personlig prägel av lärarna, dels använder lärarna olika ord även om de menar samma fenomen. Som exempel på en personlig prägel kan nämnas Anders som använder termerna *praktisk* respektive *teoretisk kunskap* och menar då förmåga att använda språk i informella sammanhang

respektive förmåga att ta hänsyn till språkvård och grammatik. Exempel på att lärarna använder flera ord för samma fenomen utgörs av lärarnas användning av ord för responsgivning. Med undantag av en lärare varierar de övriga lärarna orden, då de talar om att ge respons på studenternas översättningar.

Tabell 20. Översättningslärarnas ord för responsgivning

Lärare	Ord för responsgivning
Beata	anteckna, (ge) feedback, kommentera, korrigera
Kajsa	korrigera
Anders (finska–svenska)	kommentera, notera
Ulla	kommentera, korrigera, markera, (ge) respons
Stella	kommentera, markera, rätta
Rebecka	korrigera, markera, rätta
Petra	anteckna, (ge) feedback, kommentera, korrigera
Anders (svenska–finska)	notera
Viveka	anteckna, (ge) feedback, kommentera, korrigera, markera

Som framgår tabell 20 avspeglas lärarnas problemorientering även i de ord som de använder. *Korrigera* och *rätta* förekommer, men även *kommentera* och *markera* är vanliga ord bland lärarna. Däremot är det enbart en lärare som använder ordet *respons*. Av orden att döma ansluter sig lärarna till en sådan tradition om responsgivning som inbegriper både påpekanden av fel och neutrala konstateranden. Den överlag positiva syn som lärarna har på studenternas inläring kommer inte tydligt fram i ordanvändningen i och med att lärarna inte undviker ord som *korrigera*.

I vilken mån man kan dra paralleller mellan vad lärarna säger och vad de tänker är svårt att säga. I och med att språkbruket kan skilja sig mellan lärarna även om handlingarna tyder på likheter är parallellerna mellan språk och tänkande respektive språk och syn inte heller direkta. Som exempel kan nämnas Beata och Kajsa som har en liknande syn på översättning, men som uttrycker något olika mål för sin undervisning och beskriver sina mål på olika sätt (se avsnitt 6.2.4 och 6.4). Beata poängterar vikten av akademisk expertis och vetenskaplighet och använder ord som *semantisk* och *pragmatisk nivå*, medan Kajsa framhåller att praktisk översättning är viktig i undervisningen. Hon uttrycker sig med ord som *innehåll*. Att lärarna använder olika ord och anger olika mål verkar antyda att lärarna ser på översättning

och undervisning på olika sätt. Om däremot lärarnas syn på översättning tas som utgångspunkt behöver olikheten inte betyda att lärarna har olika syn på översättning. Detta kommer fram i att båda har en formalistisk syn i sina handlingar. I stället kan det vara fråga om att lärarnas verbalisering av kunskap skiljer sig. För Beata är det språkvetenskapliga ord som gäller, medan Kajsa föredrar genomskinliga och allmänspråkliga ord.

Sammantaget präglas lärarnas användning av ord och uttryck av likheter. Användningen är informell och mer lärarspecifik än relaterad till lärarnas översättningsriktning eller ämne. Ordmassigt kännetecknas utsagorna av genomskinlighet och vardaglighet. Å ena sidan kan orden anknytas till att lärarna antagligen utgår från sin praktiska verksamhet och uttrycker sig i enlighet med detta. Det förekommer ingen övergång från begrepps innehåll till begreppsuttryck. Det behövs inte heller sådan verbalisering av kunskap som innebär exakt språkbruk och undvikande av synonymi. Å andra sidan kan orden också hänföras till översättning som kognitiv kontext som karakteriseras av variation i fråga om perspektiv och begrepps bildning (se avsnitt 2.1). Om läraren inte anser att översättning som vetenskap och verksamhet⁸³ bidrar med enhetliga ämnesspecifika ord och uttryck eller med sådana uttryck som läraren finner användbara, kan det hända att läraren hellre använder de ord som hon eller han hämtar från vardagskontext eller från andra kognitiva kontexter. Det kan också hända att läraren inte har någon formaliserad kunskap om översättning, vilket bidrar till att verbaliseringen av kunskap är informell. Direkta samband mellan ord och kunskap är som bekant svåra att dra, men lärarnas utsagor väcker frågan om i vilken mån ordanvändningen var annorlunda om de ord som lärarna hade till sitt förfarande bättre fungerade som redskap för förmedling av kunskap respektive om lärarna transformerade sin kunskap så att de medvetet uppmärksammade begrepps innehåll och -uttryck.

Lärarnas användning av ord och uttryck är enbart en del av hur lärarna verbaliserar sin kunskap. Nedan går jag in på lärarnas muntliga utsagor och redogör för vad de antyder om lärarnas verbalisering av kunskap. Avsnitten är upplagda så att jag inleder med att exemplifiera informell verbalisering av kunskap och avslutar med att ge exempel på formell verbalisering av kunskap.

⁸³ För forskning om översättning mellan finska och svenska se t.ex. Kukkonen 2011.

7.3.2 Utsagor om studenternas översättningar

Som framgår ovan präglas lärarnas användning av ord och uttryck av att orden är allmänspråkliga och vardagliga. Utifrån ordanvändningen kan man anta att även lärarnas utsagor överlag präglas av att verbalisering av kunskap håller sig inom en vardagskontext och är mer informell än formell. Då lärarnas utsagor om studenternas översättningar betraktas i sin helhet präglas utsagorna av att både informella och formella drag förekommer. Lärarnas utsagor kan placeras på ett kontinuum där den ena ändan kännetecknas av informell verbalisering av kunskap och den andra ändan av formell verbalisering av kunskap. I mitten finns det utsagor med informell verbalisering som har formella drag.

Kontinuumet mellan informell och formell verbalisering av kunskap kan exemplifieras enligt följande. Informell verbalisering av kunskap kännetecknas för det första av att lärarna resonerar förklarande och beskrivande. För det andra hänvisar lärarna inte alltid till övriga externa källor än källtexten och har svårigheter att motivera sina ställningstaganden. Ställningstaganden baseras i stället på känslor och präglas av emotiva uttryck och styrkegradering. Trots emotiva uttryck är lärarnas ställningstaganden dock inte absoluta, vilket framgår av att lärarna använder modaliseringar. För det tredje är verbaliseringen av kunskap föga systematisk på så sätt att det inte finns samband mellan vad lärarna säger och hur de säger det som de säger. Då lärarnas verbalisering av kunskap får formella drag, kännetecknas utsagorna däremot av att lärarna går djupare i sina förklaringar och hänvisar till externa källor. Verbaliseringen av kunskap är dock fortfarande induktiv. Formell verbalisering av kunskap präglas av deduktiv kunskapsbildning, dvs. att lärarna utgår från färdiga principer eller fakta. Nedan följer exempel.

Vid informell verbalisering av kunskap förklarar lärarna sina kommentarer till innehållslig acceptabilitet i studenternas översättningar. De hänvisar till källtexten och motiverar sina ställningstaganden utifrån den. Eftersom lärarna relaterar de målspråkliga lösningarna dels till källtexten, dels till förväntningarna på översättningen respektive studenten, kan denna dubbelriktning vålla svårigheter vid verbaliseringen av kunskap på så sätt att det blir svårt att hålla ett visst perspektiv. Följande utdrag belyser hur Anders, Petra och Rebecka diskuterar innehållsliga problem i studenternas översättningar.

(15)

I: och *käytännössä yhden ohjaajan opettajan läsnäollessa*

A: jo det här blir ganska intressant det här *siis opetus tapahtuu näitten läsnäollessa*, det kommer ju att betyda det att den egentliga undervisningen sköts av nån lärare där med en grupp, men sen finns det såna här extra människor närvarande ... så att den är lite förvrängd den där bilden där

(16)

P: men vad det betyder *att frånga från katedralundervisning*, det är fråga om det att man ska kunna både grammatiken men sen också den här pragmatiska aspekten i texter, och det är väldigt svårt

I: mm

P: ... så det här innehållet alltså, det här säger inte på så sätt som det ska, den här texten

(17)

I: jo precis, nå sen i samma mening det här *myös kykyä koetta edeltävään työnkulun strategiseen suunnitteluun*

R: ja för att det här textstället tyckte jag att var svårt ... alltså att det här *inför ett experiment* att man står inför utmaningen att ordna ett experiment och då ska man ha förmågan att planera hur det går till, men om man alltså, det här med *koetta edeltävään työnkulun* ... det blir innehållsligt konstigt

Som framgår av utdragen ovan varierar lärarnas utsagor med hänsyn till perspektivet. Medan Anders och Rebecka förklarar vad som är problemet, hänvisar Petra till den kunskap som studenten behöver för att klara av att översätta källtexten. Alla konstaterar dock att problemen i fråga gäller den innehållsliga aspekten.

Vid informell verbalisering av kunskap hänvisar lärarna till källtexten som kunskapskälla då de tar ställning till den innehållsliga acceptabiliteten. Då de däremot diskuterar målspråkets acceptabilitet, hänvisar de till sig själva eller till språkgemenskapen som källor: *jag vill inte riktigt ha det här, dubbelgenitiv vill vi inte ha i svenskan, gör slutsatser gör man inte*. Lärarna baserar sina synpunkter på känslor och uppfattningar som har sin grund i lärarnas egna språkliga erfarenheter. Sinnesintryck är vanliga argument då lärarna tar ställning till målspråket i studenternas översättningar. Följande utdrag belyser hur Kajsa, Ulla, Rebecka och Anders tar ställning till acceptabiliteten.

(18)

I: det är det här typiska att man tänker att då går det i alla sammanhang men att

K: överhuvudtaget låter det väldigt obekant, *motivkrets* så där som svensk sammansättning

(19)

U: och *de här digitaliska medier som ska kombineras*

I: mm

U: *kombinationen* känns som att man kan ta i den så att därför sku jag hellre se att hon hade till exempel *möjligheterna* eller nåt liknande där

(20)

I: jo nå sen det där med *självstyrt* har blivit *omavaltainen*

R: det blir ju helt galet då

(21)

I: nå först och främst det där med *molekyyli* i rubriken *molekyylin ja klinisen lääketieteen laitos*

A: så det är nu nånting, se on niin sanotusti vedetty lonkalta ... och kanske det är lite elakt sagt för det här är nu inte nån sån lonkalta vetäjä, hon är ganska omsorgsfull

Verb som *låta* och *kännas* i Kajsas och Ullas utsagor (exempel 18 och 19) ger en antydning om vilken roll sinnesintrycken spelar vid ställningstagandena. Även styrkegradering och emotiva uttryck visar känslornas närvaro, vilket framgår av Rebeckas och Anders utsagor (exempel 20 och 21): *det blir ju helt galet då, se on niin sanotusti vedetty lonkalta*. Emotioner innebär dock inte att lärarna är absoluta i sina ställningstaganden, utan lärarna verkar ha en relativistisk hållning till sin kunskap. I flera utsagor kommer det nämligen fram att lärarna inte håller sina synpunkter för absoluta, utan medger att deras perspektiv bara är *en* syn på saken och att andra tolkningar och lösningar är möjliga. Rebeckas och Petras utsagor belyser detta.

(22)

R: och det här är ju inte så där förstås inte fel att säga *pohtia ja järkeillä*

I: mm

R: och här kan det ju hända att det är bara mitt personliga smak och tycke som säger att det skulle räcka med *pohtia*

(23)

I: och där sida två är det också ganska mycket, gäller innehållet och källhänvisningar

P: nå det här samma alltså, det här med det här *kansallisessa*

I: mm

P: att det är en text som är skriven i Sverige ... det här med *kansallinen* kan man tänka att det är Finland, men jag vet inte, man kunde lämna bort hela *Ruotsi* eftersom det här *kansainvälinen* säger detsamma

Rebecka tar upp ifall en mer koncis lösning på målspråket är att föredra framför den som finns i studentens översättning och Petra funderar över om studentens översättning kan missförstås på grund av ett visst ordval. Att lärarna uttrycker tveksamhet hänger samman med att de undrar över grunderna för sina ställningstaganden, dvs. om det koncisa uttrycket förmedlar det som det källspråkliga uttrycket gör och om måltextläsaren missförstår översättningen. Förutom att lärarna i studien uttrycker sin tvekan genom att tala om personlig smak och säga att de inte vet, framgår intrycket av relativitet också av att lärarna modaliserar och graderar sina utsagor till exempel med hjälp av adverb: *det är så där lite englantilaisittain muodostettu*.

Då lärarna ger uttryck för att målspråket inte är optimalt baseras synpunkterna förutom på känslor och erfarenheter också på ideal om hur språket ska vara. Idealen explicitgörs dock inte alltid. I exempel 24 menar Rebecka att lösningen i studentens översättning inte är stilistiskt adekvat, och i exempel 25 anser Anders att studentens lösning är genial. Motiveringarna för att något är stilistiskt adekvat eller genialt förblir dock något oklara.

(24)

I: nå den här studenten har haft *heittäväät ilmaan*

R: jo det är i och för sig trevligt, men kanske stilistiskt inte riktigt adekvat, jag vet inte

(25)

I: nå sen har hon eller han kommit på *postgymnasiala kompletteringsutbildningsprojekt* i stället för det här

A: nu var det synd att jag faktiskt inte kom ihåg att kommentera det där för att jag har inte hittat termen, men den är ju ganska genialisk

Mäntynen (2003, 167) kallar sådana motiveringar ateoretiska där adjektiv fungerar som argument och där adjektiven inte grundas med ytterligare argument. I och för sig finns idealen inte explicit uttryckta och argumenten kan hållas för mindre vetenskapliga, men lärarnas sätt att uttrycka sig kan dock också anföras som exempel på hur svårt det är att ta ställning till språkets sociala acceptabilitet. I sina ställningstaganden kan översättningsläraren ty sig till hur etablerade uttryckssätt är och hur väl de fungerar i olika kommunikativa sammanhang (se t.ex. Svanlund 2005, 23), men i praktiken har läraren kanske inte alltid någon annan källa än den egna språkkänslan.

Förutom social acceptabilitet i språkbruket möter lärarna även andra problem i studenternas översättningar som är svåra att ta ställning till och som därför kan tänkas bidra till informell verbalisering av kunskap. Ofta gäller det lösningar som strider mot språkssystemet. Beroende på i vilken mån lösningarna strider mot språkssystemet tar lärarna till olika typer av förklaringar. I exempel 26 undrar Kajsa hur det uppstår sådana uttryck som *teorisk* i stället för *teoretisk*, när det i källtexten står *teoreettisista*, och i exempel 27 tar Kajsa ställning till varför hon inte kan anse lösningen *förvandlande synpunkter* som lämplig motsvarighet till *muuntuvia näkemyksiä*, även om ordböckerna kan ge *förvandlande* som motsvarighet till *muuntuva*.

(26)

a) Kuvaamme ja määrittelemme *teoreettisista* ja käytännöllisistä lähtökohdista, mitä on verkko-PBL. (K1)

b) Vi beskriver och definierar ur *teoriska* och praktiska utgångspunkter vad nät-PBL är. (K-12)

I: nå här också lite av varje så att säga

K: verkligen böjningsproblem, böjning och stavning, dessutom så var det en som var bekant med ämnet sen tidigare, nå det syns, hon har inte många ordvalsproblem, men jag vet inte hur det blir såna här *teoriska*

Om lösningarna inte ingår i språkssystemet kan det vara lättare att ta upp hur studenten har kommit på en viss lösning i stället för att motivera sitt ställningstagande med språket som utgångspunkt. Då det däremot finns en språklig förklaring till att en lösning inte är acceptabel förklarar läraren varför så kallade direkta översättningar och ordboksmotsvarigheter inte kan accepteras. I utdraget nedan (exempel 27) har Kajsa en syntaktisk-semantisk förklaring, då hon hänvisar till participformen *förvandlande* och förklarar hur den påverkar innehållet i frasen *förvandlande synpunkter*.

(27)

a) *Muuntuvia näkemyksiä* ja monimuotoisia toteutuksia (K1)

b) *Förvandlande synpunkter* och mångformiga realiseringar (K-2)

I: nå vad är det som är fel här eller ordval

K: *förvandlande synpunkter*, alltså jag vill igen ha det här med *föränderliga* eller *varierande synpunkter* för att *förvandlande synpunkter*, då ser jag det som att synpunkterna det är de som förvandlar ... att mina synpunkter förvandlar dig men jag vill ha att det är nån som har de här synpunkterna och de varierar sinsemellan ... så du har en synpunkt och jag har en

Ytterligare en orsak till att översättningsläraren har svårigheter att motivera sina ställningstaganden kan vara översättningslärarens lässituation (se avsnitt 3.2.1). I sin läsning av studenternas översättningar rör sig översättningsläraren mellan översättningar och översättningsuppgifter, men är kanske ändå mer inställd på översättningarna än på själva problemlösningsprocessen, vilket kan bidra till svårigheter att anföra skäl och motivera ställningstaganden efteråt. Exempel på detta är hur några lärare talar om att *förbättra källtexten*, även om källtexten i själva verket blir orörd. I lärarnas tankar smälter kanske källtext och målttext samman till *en* text, dvs. översättning. Ett annat exempel på att fokus ligger på översättningar är att vissa lärare ofta ger ett lösningsförslag i intervjuerna i stället för att diskutera sin problemlösning eller anföra skäl till sina ställningstaganden. Dessa lärare är med andra ord antagligen mer engagerade i översättningarna och lösningarna på problemen än i problemlösningsprocessen. Detta är i samklang med hur kunskap

uttrycks inom så kallade tillämpande vetenskapsområden där raka vägen till lösningar är viktig (se avsnitt 4.5).

Förutom i avsaknaden av hänvisningar till externa källor och svårigheter att motivera sina ställningstaganden kommer lärarnas informella verbalisering av kunskap också fram i att lärarnas utsagor är föga systematiska. Det finns varken tematiska eller formmässiga samband mellan de problem som lärarna uppmärksammar i studenternas översättningar och lärarnas utsagor om dessa problem. Tematiskt varierar utsagorna så att lärarna ibland diskuterar översättningsrelaterade aspekter och ibland tar upp studenternas inläring (se också exempel 15–17 i detta avsnitt). Temana har dock inte samband med problemtyperna i översättningarna så att lärarna konsekvent skulle diskutera innehållsliga respektive målspråkliga problem på ett visst sätt. Oberoende av problemtyperna handlar översättningsrelaterade aspekter om relationen mellan källtext och måltext och inlärningsrelaterade aspekter gäller orsaker till att översättningarna har blivit sådana som de är.

Till formen är lärarnas utsagor olika på så sätt att lärarna dels konstaterar, dels redogör, och konstateranden och redogörelser kompletteras ibland med förslag. I vissa fall ger lärarna enbart lösningsförslag. Det verkar som om lärarna har en viss benägenhet att konstatera respektive redogöra. Här kan erfarenhet och vana spela en roll: mer erfarna lärare såsom Rebecka och Anders redogör hellre än ger enbart egna lösningsförslag, medan mer oerfarna lärare som Kajsa och Ulla kan nöja sig med att ge förslag. Variationen är dock inte systematisk på så sätt att det är erfarna lärare som redogör och oerfarna lärare som konstaterar utan en och samma lärares utsagor kan vara konstateranden men också redogörelser. Fenomenet kan belysas med utdrag ur Ullas utsagor. Å ena sidan ger Ulla enbart förslag, å andra sidan kommer hon med ett konstaterande, innan hon ger ett förslag. Därtill har hon också redogörelser. Då en student i Ullas grupp har översatt *muuttuva* med *omväxlande* ger Ulla lösningsförslag, och då studenten har använt *senare* som motsvarighet till *tämän jälkeen* konstaterar Ulla kort varför lösningen inte kan anses vara acceptabel och ger sedan sitt lösningsförslag. Exempel 28 belyser Ullas resonemang.

(28)

a) Jatkamme tästä tarkastelemalla soveltuvia teknologisia ratkaisuja ja mediavalintoja, joita on tarjolla *muuttuvassa* viestinnän kentässä. *Tämän jälkeen* esittelemme kaksi koulutuskokonaisuutta [...]. (K1)

b) Vi fortsätter med att gå igenom tillämpliga teknologiska lösningar och mediaurval som erbjuds inom det *omväxlande* kommunikationsfältet. *Senare* presenteras två utbildningshelheter där problembaserat lärande har använts som en mångsidig kombination av distansundervisning och närundervisning. (U-6)

I: jo

U: *ändrande, föränderliga, förändrande* och *senare* är ju nog mera när man faktiskt pratar om tid, *sedan* presenteras två utbildningshelheter

Förutom att Ulla ger lösningsförslag och konstaterar varför vissa lösningar inte kan anses vara acceptabla har hon också ibland redogörelser. Det är då fråga om att Ulla undrar vad studenternas lösningar kan bero på eller att hon berättar hur någon student brukar översätta. Följande exempel belyser hur Ulla tar ställning till översättning av finskans presens med svenskans *ska*. Ulla funderar över varför studenterna föredrar *ska*, då någon annan lösning vore lämpligare. Exempel 29 belyser Ullas ställningstaganden.

(29)

a) Tämän jälkeen *esittelemme* kaksi koulutuskokonaisuutta [...]. (K1)

b) Härefter *ska* vi presentera två studiehelheter. (U-9)

U: det här är också typiskt, jag vet inte om det är finskan eller tyskan som förorsakar det här *ska*, men det är väldigt vanligt när de pratar också

I: att de anv ja

U: använder *ska* där det inte ska vara ... *kommer vi att presentera*

Det förblir tämligen oklart vad det är som gör att Ulla å ena sidan ger förslag och å andra sidan konstaterar respektive redogör. Variationen kan hänga samman med lärarens egen förtrogenhet med ämnet, uppmärksamhet under responsgivningsprocessen och tankar som väcks under intervjusituationen. Det är inte bara Ullas utsagor utan också de övriga lärarnas resonemang som tyder på att om det är lätt för lärarna att motivera någon kommentar på språkliga och textuella grunder gör de det, men i annat fall tyr de sig till andra typer av ställningstaganden.

De ovan angivna exemplen belyser lärarnas informella verbalisering av kunskap. Som framgår av exemplen resonerar lärarna ofta utan att hänvisa till externa källor. Då lärarnas informella verbalisering får formella drag präglas den av att lärarna åberopar externa källor och går djupare i sitt resonemang. I stället för att utgå från sig själva eller språkgemenskapen hämtar lärarna stöd för sina ställningstaganden till målspråket hos en språklig auktoritet eller en egen analys av språkets struktur. Följande intervjuutdrag belyser hur Rebecka och Anders tar upp acceptabiliteten.

(30)

I: sen text nummer sex, har du såna här streckade linjer, *laborointi kuuluu olennaisena osana*

R: jag har för mig att nån finsk språkvårdare skulle säga att det är enklare ... och säga *on olennainen osa* i stället för ... *kuuluu osana*, *on osa* är bättre

(31)

A: och då menar jag i det här fallet med *koulutuksilla* att för mig är det nu lite främmande att ha

I: mm

A: ett sånt här verbalsubstantiv i pluralis överhuvudtaget, så jag kommer att rekommendera nånting annat faktiskt där

Båda lärarna går djupare i sitt resonemang och nöjer sig inte med att konstatera ett faktum. Rebecka hänvisar till finsk språkvård och Anders menar att man inte använder verbalsubstantiv i pluralis i finskan.

Beroende på den enskilda läraren hänvisar lärarna i olika omfattning till externa källor. En del gör hänvisningar enbart när det är fråga om fackbegrepp, som antagligen krävt informationssökning, medan andra hänvisar även i samband med allmänspråkliga uttryck. Att hänvisningar till externa källor är vanliga kan betyda att läraren vill söka allmängiltighet och objektivitet för att nå kunskapsmässig säkerhet (se avsnitt 3.1.5). Bland lärarna är det Rebecka och Anders som refererar till externa källor vid olika typer av problem. Båda lärarna har en lång erfarenhet av undervisning i översättning, vilket innebär att de eventuellt kunde bygga sina ställningstaganden på egna erfarenheter.⁸⁴ Det gör de dock inte utan ägnar sig åt informationssökning och kontroll av uppgifter. Ett utdrag ur intervjun med Rebecka visar detta.

(32)

R: sen brukar jag alltid ta upp det här med att en översättning är aldrig färdig, innan man har kollat varje punkt och sen säger jag alltid att man ska kolla stavningen i alla främmande ord

I: mm

R: så vet man vad det ska vara, och det ska väl finnas två *e* där, *kateederiopetus* enligt Suomen kielen perussanakirja

I och med att Rebecka och Anders hänvisar till externa källor även med hänsyn till allmänspråket förefaller det som om de utgår från en sådan syn på språklig kunskap att den egna erfarenheten och känslan inte räcker, utan den personliga kunskapen ska kompletteras med externa källor. Av intervjuerna framgår att lärarna är redo att

⁸⁴ Hos Rebecka och Anders avspeglas den långa erfarenheten i användningen av sannolikhetsmarkören *jag tycker* som ger uttryck för att evidensen för talarens påstående är talarens egen erfarenhet (Holmberg 2002, 226–230). Detta uttryck är vanligare hos dessa lärare än hos de övriga.

söka information, och kontrollera och att de också uppmanar sina studenter att göra detta.

Informell verbalisering av kunskap präglas av ett induktivt sätt att bilda kunskap. Speciellt gäller detta fall där man inte kan ta någon regel eller princip som utgångspunkt. Formell verbalisering av kunskap blir däremot aktuell då det är fråga om deduktion, dvs. då läraren tillämpar färdiga principer eller fakta och begreppsliggör sin utgångspunkt. Sådan verbalisering av kunskap äger rum vid så kallade binära fall då det egentligen inte finns alternativa lösningar. Exempel på detta är återgivning av vissa formalia. Vid formalia kan läraren fungera som korrekturläsare, dvs. uppmärksamma språkliga fenomen såsom rättskrivning, och vara noggrann med sådana aspekter som att alla delar i källtexten är med i studenternas översättningar och att uppgifter som siffror och nummer stämmer. Då läraren tar ställning till binära fall i studenternas översättningar, kan lärarens kunskap vara så etablerad att extern informationssökning inte behövs.

(33)

I: och sen lite kommatecken så

U: jo lite kommatecken brukar alltid vara problem, de är lite där var de inte ska vara och sen är de borta där var man vill ha dem

Som framgår av exempel 33 är det intervjuaren som begreppsliggör fenomenet och använder ordet *kommatecken*. Därför kan man inte säga att Ulla själv hade resonerat deduktivt utan deduktionen kan hänga ihop med intervjuarens ordval. Däremot utgör följande utdrag ur intervjun med Kajsa ett exempel på deduktiv kunskapsbildning och formell verbalisering av kunskap. Kajsa inleder med att ange att det är en felaktig konstruktion som hennes resonemang handlar om.

(34)

I: sen här är inte heller så hemskt mycket

K: nä en konstruktion som är typiskt fel, *mellan traditionellt och nät-PBL*, här har vi en sammansättning, här måste vi upprepa *traditionellt PBL och nät-PBL*, i svenskan kan vi inte göra på det här viset

Sammantaget kan man säga att lärarnas verbalisering av kunskap är av både informell och formell natur och att verbaliseringen av kunskap är mer lärarspecifik än relaterad till lärarnas översättningsriktning eller ämne. Det handlar om informell verbalisering av kunskap då läraren baserar sina ställningstaganden på intryck och erfarenheter utan vare sig egen problematisering eller hänvisning till externa källor.

Orsaker till informell verbalisering av kunskap kan vara att vissa fenomen såsom språkets sociala acceptabilitet och brott mot språkssystemet är svåra att anföra skäl till och att läraren inte medvetet funderar över motiveringar för sina kommentarer utan är mer inriktad på problemlösning. Informell verbalisering av kunskap med formella drag förekommer också då verbaliseringen bygger på extern informationssökning och underbyggs med djupare resonemang. Rent formell verbalisering förekommer då den kunskap som behövs utgörs av fakta, till exempel vid så kallade binära fall, och då läraren begreppsliggör fenomenet i fråga.

Nedan redogör jag för lärarnas verbalisering av kunskap med hänsyn till lärarnas utsagor om responsgivning och översättningsundervisning. Först tar jag upp lärarnas vilja att tala om sin undervisning och sedan diskuterar jag lärarnas utsagor. Jag visar hur informell och formell verbalisering av kunskap kommer fram.

7.3.3 Utsagor om responsgivning och översättningsundervisning

Då lärarna i studien tillfrågas om sin undervisning händer det att lärarna vill undvika frågan och konstaterar att de inte har några mål eller principer för sin undervisning. Målen och principerna kommer dock fram då lärarna berättar om sin undervisning. Som exempel kan anges Petra och Anders som kringgår frågan (se avsnitt 6.4) men mer ingående diskuterar vad de gör och hur de gör det som de gör, och även tar upp sin roll som lärare. Att inte ge direkta svar behöver med andra ord inte betyda att läraren är omedveten eller har svårt att uttrycka sig. I stället kan det handla om lärarens medvetna vilja att inte ge ett intryck av att vara en lärare som följer vissa principer utan att beakta situationen. Överlag kommer lärarna dock med flera utsagor om sin undervisning.

Lärarnas utsagor om responsgivning och översättningsundervisning präglas av en variation mellan informell och formell verbalisering av kunskap. Typiskt för informell verbalisering är att lärarna förklarar och beskriver samt redogör för sina erfarenheter. Informell verbalisering kommer också fram i de ord och uttryck som lärarna använder (se avsnitt 7.3.1). Då informell verbalisering av kunskap får formella drag finns det kopplingar mellan det som lärarna säger på en allmän nivå och det som de uttrycker i specifika sammanhang. Informell verbalisering med formella drag kommer däremot inte fram så att lärarna skulle hänvisa till externa

källor (jfr avsnitt 7.3.2), utan tonen är överlag personlig och erfarenhetsbaserad. Formell verbalisering av kunskap framgår å sin sida av att lärarna diskuterar färdiga principer eller fakta då de yttrar sig om sin undervisning.

Lärarnas informella verbalisering av kunskap framträder när lärarna diskuterar studenternas inläring och sin egen undervisning. I stället för att hänvisa till inläringsteorier och använda ämnesspecifika ord beskriver lärarna med egna ord hur de ser på inläring och undervisning. Kajsas och Rebeckas utsagor (exempel 35 och 36) kan anges som exempel på lärarnas utsagor om inläring och undervisning.

(35)

I: så att är det ungefär det som du har som mål, eller för mål just vad gäller undervisning och som du anser att din roll är

K: att vara ett stöd för dem, jag kan inte förmå dem att bli bra översättare bara genom det jag gör, utan de måste jobba själva, men jag kan hjälpa dem och säga vilka hjälpmedel de ska använda och hur de kan tänka och så vidare

(36)

I: jo nå sen till slut så där kort, så kan du säga nånting om hur du är som lärare

R: jag vet inte, jag har nog flera års kursfeedback där i skåpet, men som lärare så det som jag försöker göra är att det är mitt mål att få studenterna att tänka själva och få liksom tala själva, att få vara aktiv, att jag tror inte på det här att jag ska gå dit framför dem och visa dior med färdiga grammatikförklaringar alltså, utan det som jag försöker säga åt dem att det är inte min uppgift att berätta åt er hur det här borde heta, det är er uppgift när ni översätter att ta reda på det

Kajsa och Rebecka betonar vikten av att studenterna är självständiga och tar upp hur de ser på sin egen roll som lärare. Innehållet i utsagorna antyder att lärarna menar *studentcentrerad undervisning* och *självstyrd inläring*, då de talar om sina mål för undervisningen. Lärarna använder dock inte dessa benämningar.

Den informella karaktären av verbalisering av kunskap kommer också fram i hur lärarna talar om sin responsgivning. I stället för att använda ämnesspecifika ord om responsgivning berättar Petra, Viveka och Ulla i allmänna ordalag om hur de förstår responsgivning (se exempel 37, 38 och 39).

(37)

I: den här första texten, alltså text a så vad skulle du säga om den så där i allmänhet

P: jag tror att det här är en ganska normal översättning, och det finns gott om anmärkningar där, men en del av anmärkningarna är bara mina anmärkningar till studenten alltså, man kan inte tänka att det är fråga om fel utan det är nånting som kunde sägas bättre eller kunde sägas på ett annat sätt eller sen ger jag studenten en möjlighet att tänka på nånting liksom, jag hade *jämför här*, så att man kunde tänka på det här, att det här med antalet anmärkningar har ingenting med kvaliteten att göra

(38)

I: nå brukar du använda samma system alltså, kommenterar du på samma sätt också vad gäller den här andra kursen och andra uppgifter eller

V: jag tror jag försöker vara mycket noga, jag försöker ge mycket feedback och det är just som jag tänker att kan kanske deprimerar studenter, men jag försöker då också skriva små plustecken, och sen fast det kanske finns flera anteckningar, men där står ju också vitsordet så att det berättar också mycket

(39)

I: brukar du poängsätta kommentaren

U: en bra kommentar höjer vitsordet

I: okej det där, när du sa att du tänker i poäng, så att liksom en halv poäng och så vidare, så när du korrigerar så har du de där poängen

U: jo nej jag har en skala

I: aha du har det

U: statistisk skala där jag kryssar

Utsagorna ovan kan tolkas mot bakgrund av olika bedömningssätt (se avsnitt 3.1.3). Petra och Viveka menar att kommentering och bedömning inte kan likställas och att antalet kommentarer inte har direkta samband med bedömning av översättningar. Det är helheten som är avgörande för hur lärarna bedömer studenternas översättningar och inte de problematiska ställena i översättningarna som sådana. Bedömningen kan med andra ord betecknas som holistisk utan att lärarna explicit talar om *holistisk bedömning*. Ulla berättar att hon poängsätter studenternas översättningar. Hon talar dock inte om *felanalys* eller om *normbaserad bedömning*.

Lärarnas informella verbalisering av kunskap får formella drag då det finns begreppsliga samband mellan det som lärarna uttrycker på en allmän nivå och det som de säger i specifika sammanhang. Som exempel kan anges Rebeckas och Petras utsagor (exempel 40 och 41).

(40)

I: vad är översättning för dig, alltså översättning som process och verksamhet, så hur förstår du det

R: hur jag förstår det, nå det är kommunikation förstås och skrivande

I: mm

R: så att ibland så har vi diskuterat det att översättningsprocessen innehåller ju förstås samma saker och samma moment som skrivprocessen, att börjar med att inventia att man hittar på innehåll, det får man ju visserligen färdigt i originaltexten

R: men sen har vi också diskuterat det här att hur mycket ska man då börja så att säga editera originalet ...

I: nå vad är din åsikt

R: min personliga åsikt är att om jag nu börjar översätta nånting så det är ju en skrivuppgift för mig

I: mm

R: så jag vill inte lämna ifrån mig nånting sånt så att säga språkligt slapp

I: jo nå sen *ongelmaratkaisu lähtökohtanaan, ongelmalähtöisesti* i stället har du skrivit jo
R: jag brukar alltid säga att skriv enkelt och klart
I: mm
R: såna här Erik Wellanders riktlinjer

Rebecka utgår från skrivande och retorik i sin syn på översättning och betonar den målspråkliga utformningens roll också i sin undervisning. Rebecka anser att de principer som tillämpas i skrivande gäller även översättning. Bland annat ska språkbruket vara klart och tydligt.

Till skillnad från Rebecka som utgår från skrivande och retorik anknyter Petra till en allmän kunskapsteoretisk referensram och talar om olika *världar*. Petra kopplar ordet *värld* å ena sidan till källtexten och å andra sidan till studenternas förkunskaper. Utdragen nedan belyser hur Petra använder *värld* på en allmän nivå och i ett specifikt sammanhang.

(41)

P: så att det är bara ett ord som är fel och studenten måste förstå att om man har ett fel ord så det kan påverka hela texten

I: mm

P: den här textens värld är annorlunda, och när det gäller till exempel den här texten så diskuterade vi i början av timmarna om de världar där texten finns eller är en del av, och om det är en viss skillnad mellan om det är fråga om en värld där man har laborationer i stället för laboratorier

I: det här med *patientfall*

P: *patientfall*, det är kanske också fråga om att det här är en värld som är helt främmande för dem, så att det är just det som kommer fram här att när man översätter facktexter, så ska man veta ganska mycket om området

Genom att använda *värld* i olika sammanhang ger Petra uttryck för sin syn på översättning och undervisning. På samma sätt som översättning kräver kunskaper i de ämnesområden som källtexten handlar om innebär även inlärn timer av översättning fördjupning i olika ämnesområden och deras språkbruk.

Att det finns samband mellan det som lärarna uttrycker på en allmän nivå och det som de säger i specifika sammanhang är inte alltid språkligt lika tydligt som i Rebeckas och Petras fall. Exempelvis kan Anders utsagor tolkas så att det finns kopplingar mellan det som Anders säger om översättning och undervisning på en allmän nivå och det som han säger i specifika sammanhang. Anders säger sig utgå från att studenterna har problem med finsk syntax vid översättning. Han ger också exempel på sådana problem i studenternas översättningar och nämner att den syntaktiska aspekten genomsyrar hans undervisning överlag.

Formell verbalisering av kunskap är sällsynt i lärarnas utsagor. Beata tar upp *tutkiva oppiminen* (undersökande lärande) och säger sig använda *portföljarbete* (se också avsnitt 6.4), men förutom Beata är det få lärare som utgår från färdiga principer och diskuterar undervisning så att de begreppsliggör sina utsagor och använder ämnesspecifika ord och uttryck. Att det är knappt med färdiga principer kan hänga samman med lärarnas verbalisering av kunskap överlag och med verbalisering av kunskap om responsgivning och översättningsundervisning specifikt. Liksom användningen av kunskap (se avsnitt 7.2) verkar också verbaliseringen av kunskap präglas av att lärarna inte utgår från färdiga principer utan kommer till principerna som resultat av kunskapsbildningsprocessen. Lärarna kan dessutom anse att responsgivning och översättningsundervisning är praktiska verksamheter som inte behöver begreppsliggöras med ämnesspecifika ord. Därtill är lärarna eventuellt inte förtrogna med pedagogik som kognitiv kontext. I och med att majoriteten av lärarna dock har en lärarutbildning ter sig en orientering mot undervisning som praktisk verksamhet som ett troligare alternativ.

Sammantaget kan man säga att lärarnas verbalisering av kunskap om responsgivning och översättningsundervisning är lärarspecifik och inte hänger ihop med lärarnas översättningsriktning eller ämne. Informell verbalisering av kunskap förekommer då lärarna baserar sina ställningstaganden på egna erfarenheter. Informell verbalisering med formella drag kommer till uttryck då utsagorna är sammanhängande på så sätt att lärarna har en viss idé om översättning och undervisning som kommer fram i muntliga utsagor i olika sammanhang. Rent formell verbalisering är det fråga om då lärarna utgår från färdiga principer. Detta gör de dock sällan.

7.3.4 Sammanfattning

Som framgår ovan präglas lärarnas verbalisering av kunskap om översättning i undervisningskontext av att de ord som lärarna använder är tämligen allmänspråkliga och informella. Utifrån användningen av ord verkar det som om lärarna befinner sig i en vardagskontext i stället för en ämnesspecifik kontext. Det förefaller som om lärarna anser att översättning och undervisning är praktiska verksamheter som inte behöver begreppsliggöras med ämnesspecifika ord. I och

med att orden är knutna till lärarnas dagliga verksamhet är de troligen också präglade av lärarnas egna erfarenheter och upplevelser. Därmed är innebörden i orden olika beroende på läraren. Analogt med bildningen av vardagsbegrepp och vetenskapliga begrepp är de fenomen som lärarna talar om bekanta för dem, men de har svårigheter att sätta ämnesspecifika ord på fenomenen eftersom fenomenen som sådana antagligen har kommit först och behovet av att beskriva dem senare (se avsnitt 4.1). I och med att man inte utan vidare kan jämföra språkbruk och kunskap kan man dock inte dra sådana slutsatser att lärarnas kunskap är mer vardagskunskap än ämnesspecifik kunskap även om språkbruket skulle tyda på detta.

Översättningslärarnas muntliga utsagor kännetecknas av att informella och formella drag ingår. Då lärarna tar ställning till studenternas översättningar sker en informell verbalisering av kunskap genom att lärarnas utsagor baseras på intryck och känslor, medan formell verbalisering kännetecknas av att lärarnas resonemang är deduktivt, dvs. att lärarna utgår från färdiga principer och kategorier. Informell verbalisering med formella drag förekommer då lärarna bygger upp sina utsagor med resonemang och hänvisar till externa källor. Det som dock inte kommer fram är att det skulle finnas tematiska och formmässiga samband mellan problem i studenternas översättningar och lärarnas utsagor, eller att lärarna skulle ha ett visst perspektiv på studenternas översättningar. Hypotetiskt kunde man tolka perspektivskiftena utifrån i vilken mån lärarna uppfattar undervisning i översättning som förmedling av kunskap i översättning och i vilken mån de anser att undervisning handlar om studenternas inläring. I detta fall skulle de lärare som verkar mena att undervisning handlar om förmedling av kunskap ta upp översättningsrelaterade aspekter, medan de lärare som ser på undervisning ur inläringens synvinkel skulle relatera översättningarna till studenterna och deras inläring. Bilden är dock mer komplicerad i och med att en och samma lärare varierar sitt perspektiv och ibland tar upp översättning, ibland inläring.

Förutom då lärarna diskuterar studenternas översättningar kommer deras informella och formella verbalisering av kunskap också fram då de yttrar sig om sin responsgivning och översättningsundervisning. Informell verbalisering av kunskap präglas av att lärarna utgår från sina erfarenheter, medan formell verbalisering av kunskap kommer till uttryck då lärarna har färdiga principer och kategorier som sin utgångspunkt. Informell verbalisering med formella drag handlar det om då det går att hitta begreppsliga samband mellan lärarnas utsagor på olika nivåer. Däremot

förekommer det inte i informell verbalisering med formella drag att lärarna skulle hänvisa till externa källor såsom de gör då de uttalar sig om studenternas översättningar. En orsak till detta kan vara att lärarna inte känner behov av extern kunskap utan agerar med stöd av sina egna erfarenheter.

Verbalisering av kunskap om översättning i undervisningskontext förutsätter olika typer av kunskap som kan ställas mot varandra. Som framgår ovan förutsätter ställningstaganden till målspråkets acceptabilitet i översättningarna att lärarna ska kunna avväga mellan olika målspråkliga alternativ, medan ställningstaganden till innehållsliga aspekter i översättningarna ger en antydning om att lärarna ska kunna analysera texter på olika plan. Ställningstaganden till responsgivning och översättningsundervisning kräver att läraren ska förfoga över kunskap förutom om översättning också om responsgivning och undervisning. Mot bakgrund av hur lärarna verbaliserar sin kunskap om översättning i undervisningskontext kan lärarnas verbalisering av kunskap och därmed inte heller kunskap alltid anses uppfylla de krav som ställs på kunskap med formella drag. Dels har lärarna problem med att motivera sina ställningstaganden, dels hänvisar lärarna särskilt i samband med målspråklig acceptabilitet tämligen sällan till externa källor. Den bild som förmedlas genom utsagorna är att verbalisering av kunskap varierar beroende på läraren. Å ena sidan verkar oerfarenhet medföra att kunskap verbaliseras på en allmän och vardaglig nivå, å andra sidan bidrar erfarenhet till djupare verbalisering och därmed även trovärdighet gentemot kunskap. Sambanden är dock inte absoluta; erfarenhet medför alltså inte automatiskt en djupare verbalisering av kunskap utan det är också lärarens förtrogenhet med det aktuella fenomenet som bidrar till djupet i verbaliseringen. Lärarens översättningsriktning eller ämne verkar däremot inte hänga samman med lärarnas verbalisering av kunskap om översättning i undervisningskontext.

Sammantaget kan man säga att lärarnas verbalisering av kunskap om översättning i undervisningskontext bygger på informella drag och skiljer sig från vetenskaplig begreppsbildning (se avsnitt 4.1). Om informella drag anses betyda att verbalisering av kunskap inte är trovärdig och att lärarnas kunskap inte kan hållas för *kunskap* kan lärarnas verbalisering ifrågasättas. Verbaliseringens karaktär behöver dock inte innebära att lärarna inte kan eller vet. Som framhållits ovan är det överlag svårt att ge uttryck för sådant som gäller språkbrukets sociala acceptabilitet eller sådant som ingår i praktisk verksamhet och som eventuellt lärts in omedvetet. I

och med att språkbruk och kommunikation ofta baseras på sinnesintryck och uppfattningar i stället för verifierbara fakta kan de inte tvingas in i formaliserade kategorier och diskuteras systematiskt. Detta betyder dock inte att lärarnas verbalisering av kunskap inte ska uppmärksammas och att lärarna inte behöver fundera över sina kunskapsgrunder och sitt sätt att uttrycka sig om översättning i undervisningskontext. Av vikt verkar i stället vara att man kan göra en skillnad mellan de situationer där fenomen kan förklaras och där de inte kan förklaras (se Dreyfus & Dreyfus 1986, 34–35). Då paralleller dras till professionella översättare gäller det för översättningsläraren att ägna sig åt en högre grad av informationsbearbetning och åt transformering av kunskap så att det blir lättare att verbalisera kunskapen efteråt i de fall där verbalisering är möjlig och relevant. Konkret kan ökad transformering av kunskap medföra att läraren konsulterar olika hjälpmedel och begreppsliggör sin kunskap inte bara vid förståelseproblem utan även då målspråkets acceptabilitet står i fokus.

7.4 Sammanfattande reflektioner

I denna sammanfattande diskussion återkommer jag till forskningsproblemet och den andra av forskningsfrågorna. I fokus för studien står översättningslärarens kunskapsgrunder och översättningslärarens bildning av kunskap om översättning i undervisningskontext. Den andra forskningsfrågan lyder:

- 2) Hur bildar översättningsläraren kunskap om översättning i undervisningskontext?
 - a) Hur använder översättningsläraren kunskap om responsgivning?
 - b) Hur verbaliserar översättningsläraren kunskap om översättning i undervisningskontext?

Som framgår av kapitel 6 är det rätt svårt att få en allmän uppfattning om översättningslärarnas syn på översättning i undervisningskontext och tolka hur de enskilda synsätten relaterar till varandra. Även i fråga om lärarnas kunskapsbildning är det problematiskt att se hur de olika kunskapsbildningstyperna och -sätten hänger samman. Trots att direkta samband är svåra att upptäcka kan översättningslärarnas kunskapsbildning om översättning i undervisningskontext dock beskrivas och

antaganden om sambanden göras. Lärarnas kunskapsbildning kan schematiseras enligt följande.

Översättningslärarens kunskapsbildning

Användning av kunskap om responsgivning
Verbalisering av kunskap om översättning i undervisningskontext

Informell ↔ Formell

Medvetenhet

Översättningslärarens kunskapsbildning kan betraktas som användning av kunskap och verbalisering av kunskap. Beroende på hur kunskap används och verbaliseras kan kunskapsbildningen placeras på ett kontinuum där den ena ändan utgörs av informell och den andra ändan av formell kunskapsbildning. Dessa två kunskapsbildningssätt hänger samman med medvetenhet på så sätt att omedvetenhet kan förknippas med informell kunskap och medvetenhet med formell kunskap. Hur lärarens kunskapsbildning sedan ter sig beror på hur läraren rör sig mellan de olika kunskapsformerna och integrerar kunskap från olika kognitiva kontexter, samt i vilken mån kunskap efter integreringen utformas till en sammanhållen helhet.

Då översättningslärarnas bildning av kunskap betraktas på kontinuumet är kunskapsbildningen övervägande informell. Den informella aspekten i lärarnas kunskapsanvändning framgår av hur lärarna tillämpar sitt kommenterings- och bedömningssystem. För det första är kommentarer och fenomen inte alltid i samklang i och med att lärarna använder dels samma kommentar för olika fenomen, dels olika kommentarer för samma fenomen. För det andra visar lärarnas bedömningstecken på att kunskapsanvändningen inte alltid är konsekvent och leder till en integrerad helhet. Till exempel verkar översättningar bedömas både utifrån inläring och utifrån översättning, utan att man får en uppfattning om vad som bedöms och hur. Det förefaller som om den kunskap som ligger till grund för lärarnas responsgivning och som kommer till uttryck i lärarnas system för responsgivning inte är sammanhållen. Den informella aspekten i lärarnas kunskapsbildning kommer också fram i hur lärarna verbaliserar sin kunskap om översättning i undervisningskontext. Lärarnas verbalisering av kunskap präglas av att lärarna använder allmänspråkliga ord och uttryck i stället för ämnesspecifikt språk, att lärarna inte alltid motiverar sina ställningstaganden och att de föga ägnar sig åt

begreppsliggörande. Som motvikt till informell kunskapsbildning förekommer det dock också tecken på kunskapsbildning med formella drag och formell kunskapsbildning. I vissa fall motiverar lärarna sina ställningstaganden med externa källor och ibland finns det samband med utsagor på olika nivåer.

Karakteristiskt för lärarnas kunskapsanvändning är att olika typer av kunskap kommer i kontakt och att de gränser som i teorin framstår som synliga blir mer diffusa. Lärarna gör inte den skillnad som förespråkas av Kussmaul (1995), dvs. att bedömning av inläring och översättning bör vara två olika processer. Även om lärarna verkar lägga vikt vid studenternas inläring följer de inte heller Kellys (2005a, 141–142) anvisningar om att sätta upp inlärningsmål för översättningsuppgiften och att bedöma därefter, utan de betraktar hur studenternas översättningar fungerar i den avsedda målspråkliga kontexten och funderar samtidigt över studenternas inläring. Det verkar som om olika kognitiva kontexter integreras och att lärarna dels har översättning, dels översättningsundervisning som kognitiva kontexter. I sin användning av kunskap utnyttjar lärarna sedan kontexterna och rör sig mer eller mindre fritt mellan dem. Med all sannolikhet utgår lärarna från ett praktiskt kunskapsbehov och ett antagande om vilken typ av kunskap som behövs och vad för kunskap det finns. Om lärarna utvärderar sin kunskap utifrån hur kunskapen fungerar i praktiken och om den fungerar har lärarna kanske inte behov av att ändra sina handlingssätt och fundera över sina kommenterings- och bedömningssystem. Att praktiken har fått styra kan vara en orsak till lärarnas kunskapsanvändning. Översättningslärare använder kunskap varje gång då de kommenterar och bedömer sina studenters översättningar, men transformering av kunskap sker eventuellt inte på bästa möjliga sätt om den formella kunskap som ligger till grund för transformering saknas eller är splittrad. Det verkar som om lärarnas kunskapsanvändning inte kan hänföras till sådana kontextuella faktorer som översättningsriktning eller ämne. Oberoende av översättningslärarnas översättningsriktning eller ämne har översättningslärarnas kunskapsanvändning samma drag.

Översättningslärarna verbaliserar sin kunskap i linje med hur de använder kunskap: båda kännetecknas av integrering av kunskap från olika kognitiva kontexter. På samma sätt som lärarnas kunskapsanvändning präglas av omedvetna inslag är det typiskt också för verbaliseringen av kunskap att den innehåller omedvetna drag. Lärarnas utsagor uppfyller inte alltid de kriterier som ställs på

sådan begreppsbildning som utmärks av att begreppsinnehåll utvecklas till begreppsuttryck eller att påståenden bekräftas. Det förefaller som om lärarnas verbalisering av kunskap är handlingsinriktad och föremål för situationsbunden och lärarspecifik variation. Erfarenhet och personlig läggning spelar en viktig roll vid verbaliseringen, medan lärarnas översättningsriktning och ämne inte har en så stor betydelse för hur verbaliseringen av kunskap ter sig. En del av lärarna är mer benägna att diskutera och argumentera, medan andra uttrycker sig utan att ägna större uppmärksamhet åt sin kunskap och sina kunskapsgrunder. Av allt att döma är praktiken och lärarnas tidigare erfarenheter utslagsgivande för deras verbalisering av kunskap. Om lärarna inte är vana vid att muntligt ge uttryck för sin kunskap så att de anför skäl kan det vara svårt att argumentera. I och med att lärarna dock diskuterar översättning med studenterna och att en del lärare också forskar i översättning och är med i översättarnas intresseorganisation kunde man anta att lärarna inte har svårigheter att verbalisera sin kunskap så att kommunikationen präglas av sådana drag som är typiska för ämnesspecifik verbalisering av kunskap. Som framgår ovan är det inte så. Orsakerna därtill kan vara flera, men en orsak förutom ovanan att anför skäl och diskutera orsak och samband är kanske att det är målet och inte processen som styr. Lösningarna på problemen är viktigare än vägen till lösningarna.

Sammantaget kan översättningslärarnas kunskapsbildning betraktas mot bakgrund av lärarens och expertens kunskap. Översättningslärarnas kunskapsbildning har med andra ord anknytningar till humanistiska kunskapsområden, där induktiv kunskapsbildning och tillämpning av kunskap är vanliga och där kunskap präglas av erfarenhet och situationsbundenhet. Särskilt blir sambandet med erfarenhet synligt i och med att översättningslärarnas kunskapsbildning varierar något beroende på hur mycket och vilken typ av erfarenhet läraren har. Om läraren till exempel till stor del har förstahandserfarenheter kan läraren sakna grund för begreppsliggörande. Därmed behövs det fler andrahandserfarenheter så att lärarens upplevelser kommer i kontakt med teorier och uttryckta begrepp. I analogi med expertens kunskap blir översättningslärarens kunskapsbildning inte fullbordad om läraren övergår från omedveten inläring till omedvetet handlande utan att omedveten kunskap görs medveten eller om informell kunskapsbildning inte följs av formell kunskapsbildning. Utgående från dessa resonemang är lärarnas kunskapsbildning

inte funktionell om avsikten med kunskapsbildningen är att lärarnas kunskapsgrunder ska förstärkas och att kunskapsbildningen ska bidra till kunskapsutveckling. Däremot kan kunskapsbildningen vara funktionell om syftet med kunskapsbildningen är studenternas inläring och om studenterna lär sig.

8 Diskussion

I detta avslutande kapitel reflekterar jag över hur jag har gjort studien och vad jag har åstadkommit. Jag tar upp forskningsuppgiften på nytt och diskuterar resultaten mot bakgrund av den. Vidare ger jag förslag till fortsatt forskning och funderar över vad översättningsläraren själv kan göra åt sin kunskapsutveckling. Kapitlet avslutas med slutord.

Kunskap och kunskapsbildning är utmanande teman i och med att de ger upphov till flera grundläggande frågor om kunnande och vetande. Bland annat kan nämnas relationen mellan synsätt och kunskap, språk och kunskap samt tanke och handling. Den viktigaste frågan är dock vad som är kunskap och hur man kan forska i den. I min studie har jag velat ha en öppen syn på kunskap och kunskapsbildning. Detta innebär att jag inte gör strikta skillnader mellan vad som är synsätt och kunskap eller vad som är kunskapsbildning och språkanvändning eller hur man förstår tänkande och handlande.

På basis av tidigare forskning utgår jag från att synsätten är ett viktigt underlag för kunskap och kunskapsbildning. Genom att kombinera det som läraren säger och det som läraren gör belyser jag å ena sidan hur översättningsläraren ser på översättning och å andra sidan hur översättningsläraren bildar kunskap om översättning. Lärarens syn och bildning av kunskap utgör lärarens kunskapsgrunder och är den röda tråden i denna studie.

8.1 Forskningsprocessen

Översättningslärarens kunskap är ett föga utforskat område i översättningsforskning: översättningsläraren som universitetslärare eller expert på översättning har uppmärksamrats i ringa omfattning. Lärarens kunskap har dock tangerats i samband med att översättarutbildning och översättningsundervisning tagits upp. I och med att fokus i forskningen om översättningsundervisning precis som i

undervisningsforskningen i allmänhet ligger på inläring och studenter, är det inte överraskande att översättningslärarens arbete knappast har uppmärksammats. Översättningsforskningen är dessutom ännu en så ung forskningsgren att vikt har lagts vid andra aspekter än undervisning. Uppmärksamhet har ägnats åt översättningar, översättningsprocessen och översättaren som aktör.

I studien rör jag mig inom översättning, undervisning och kunskap, vilket betyder att jag utnyttjar olika typer av forskningsansatser. De viktigaste ansatserna kommer från pedagogisk respektive didaktisk forskning samt översättningsforskning. I och med att översättningslärarens kunskap inte tidigare betraktats ur samma synvinkel som jag gör har det gällt för mig att skapa underlag för hur översättningslärarens kunskap kan uppfattas. Jag har tagit översättningslärarens kunskapsgrunder som utgångspunkt och satt mig in i vad de är som fenomen. Efter en fördjupning i det empiriska materialet och en genomgång av litteraturen på området har jag begreppsliggjort kunskapsgrunderna i termer av synsätt och kunskapsbildning. Att begreppsliggöra kunskapsgrunderna har dock bara varit en del av forskningsuppgiften. Därtill har jag tagit reda på hurdana kunskapsgrunder översättningslärare har. Sammantaget har forskningsproblemet utkristalliserats så att jag frågar hurdana kunskapsgrunder översättningsläraren har. Forskningsproblemet har sedan utmynnat i två forskningsfrågor, dvs. hur översättningsläraren ser på översättning i undervisningskontext och hur läraren bildar kunskap.

Jag har medvetet avstått från att utgå från en skarpt avgränsad teoretisk referensram. Både expert- och lärarforskning samt forskning om kunskap och inläring har bidragit till förståelse av översättningslärarens kunskapsgrunder. Översättningsläraren agerar i en akademisk kontext och kan tänkas vara i en viss fas i sin utveckling från novis till expert. Översättningsläraren kan dock också betraktas som yrkespraktiker vars kunskap är kontextbunden och präglas av sådana drag som inte alltid uppfyller de krav som traditionellt ställs på formell kunskap. Paralleller kan dras till exempel med översättare, textgranskare och övriga lärare. Att välja *ett* perspektiv skymmer det andra, och därför har jag inte ansett det vara ändamålsenligt att på förhand utesluta något perspektiv. Översättningslärarens kunskap och kunskapsbildning kan ses lika mycket utifrån de krav som ställs på så kallad formell kunskapsbildning som utifrån vad som är typiskt för informell kunskapsbildning.

I linje med att jag inte valt ett visst teoretiskt perspektiv har jag inte heller analyserat mitt material teoridrivet. Angreppssättet har präglats av att jag utgått från

empiriskt material och skapat begrepp utifrån materialet och med stöd av litteratur från olika ämnesområden. Begreppen har skapats stegvis och abstraheringen genomförts undan för undan, vilket betyder att jag har bildat begreppskategorier och slagit ihop bildade begreppskategorier. Begreppsbildningen har till övervägande del varit induktiv. Med hjälp av begreppskategorierna har jag sedan skapat en modell för hur översättningslärares syn kan analyseras.

Syn är inte nödvändigtvis något som läraren själv anger som sin uppfattning utan något som jag tolkar fram utifrån materialet. Med hjälp av begreppet syn har jag velat få fram en länk mellan handlingar och kunskap. Syn bidrar också till en beskrivning av innehållet i lärarens kunskapsgrunder och ger en antydning om att kunskap inte existerar enbart inom individen. Även tanken på kunskap som ett objektivt fenomen utesluts. Min definition av begreppen syn och kunskap innebär att översättningslärares kunskap kan betraktas ur ett kognitivt, socialt och kulturellt perspektiv. Därmed anser jag att lärarens kunskapsbildning är mer än socialisering in i gemensamma praktiker.

Förutom att jag har skapat metoder för en analys av översättningslärares syn på översättning i undervisningskontext har jag även belyst översättningslärares kunskapsbildning. Avsikten har varit att klargöra hurdan kunskapsbildningen är. För detta ändamål har jag analyserat materialet med expert- och lärarforskning i fokus och betraktat hur lärarens kunskapsbildning ter sig med hänsyn till lärarens sätt att bilda kunskap. Jag har inte tillämpat någon färdig analysmodell utan materialet har återigen fungerat som underlag för skapande av begrepp. Jag har arbetat med begrepp som informell och formell kunskapsbildning och betraktat kunskapsbildning så att den omfattar både användning och verbalisering av kunskap. Att använda kunskap kan i någon mån jämföras med att tillämpa extern kunskap och att verbalisera kunskap kan jämföras med att ge uttryck för intern kunskap. Tillämpning av kunskap innebär att den som tillämpar kunskap använder ett mer eller mindre tydligt redskap⁸⁵ som hjälpmedel i kunskapsbildningen.

Jag har tillämpat analysmetoderna på ett material som omfattar 94 studentöversättningar och 9 lärarintervjuer. Därtill har jag använt tilläggsmaterial i

⁸⁵ I denna studie är det närmast lärarens kommenterings- och bedömningssystem som fungerar som redskap. Att jag inte behandlar lärarnas språk som redskap på samma sätt som jag gör med kommenterings- och bedömningssystemen hänger ihop med den svårtydda relationen mellan språk och kunskap och att jag inte har beaktat lärarnas språkbruk i samband med lärarnas undervisning utan endast i intervjusituationerna.

form av lektionsobservationer och lärarproducerat kursmaterial. På grund av materialets omfattning kan jag göra generaliseringar enbart på en analytisk nivå vilket innebär att materialet i högre grad bidrar till begreppsbildning och skapande av analysmetoder än till empiriska resultat om översättningslärarens kunskapsgrunder. För att få stöd för den bild av översättningslärarens kunskapsgrunder som min analys ger vid handen behöver analysmetoderna tillämpas på ett större material.

8.2 Vad har forskningsfrågorna genererat

Syftet med min studie har varit att ge insikter i översättningslärarens kunskapsgrunder. Jag har skapat en teoretisk konstruktion av lärarens kunskapsgrunder och arbetat fram analysmetoder med vilka översättningslärarens kunskapsgrunder empiriskt kan studeras. För att få en uppfattning om vad översättningslärarens kunskapsgrunder är som fenomen har jag använt epistemologiska och kognitiva ansatser på kunskap och beaktat olika synpunkter på undervisning i översättning.

Jag har skapat en djupare förståelse av begreppet kunskapsgrunder då teoretiska diskussioner har kommit i kontakt med empiri. Det empiriska materialet präglas av variation med hänsyn till lärarna i materialet och de kontexter som lärarna agerar i. Översättning och översättningsundervisning är som bekant mångfasetterade fenomen, och därför kan en koncentration på en viss typ av kontext ge en inskränkt bild av lärarens kunskapsgrunder. De översättningslärare som fokuseras i studien kommer därför från olika universitet, institutioner och universitetsämnen. Även översättningsriktningarna i materialet varierar.

Då översättningslärarens kunskapsgrunder tas upp med hänsyn till hurdana kunskapsgrunderna är, kommer det fram två aspekter. Innehållsmässigt verkar översättningslärarna i studien ha sådana synsätt på översättning i undervisningskontext som är i samklang med de synsätt som förekommer inom översättning och översättningsundervisning. Med andra ord kännetecknas lärarnas syn på översättning, syn på responsgivning och syn på översättningsundervisning av att det finns flera synsätt som förekommer i olika kombinationer. Inga särskilda profiler (jfr t.ex. Patrikainen 1999, 117) kan tas fram med undantag av att de lärare

som har en flerdimensionell syn på översättning också har en handledningsinriktad syn på responsgivning och att översättning till främmande språk förefaller anknyta till formalistisk syn på översättning. Till sin form präglas lärarnas bildning av kunskap av att den i huvudsak är informell även om drag av formell kunskapsbildning förekommer. Tydliga profiler framträder inte heller här förutom att erfarenhet och ökad formalisering av kunskapsbildning förefaller hänga samman.

Nedan utvidgar jag resonemanget med hänsyn till forskningsfrågorna.

8.2.1 Översättningslärarens syn på översättning i undervisningskontext

Som framgår av kapitel 4 bär lärarens kunskap spår av lärarens personliga synsätt och individuella kunskapsbildning, men också av de synsätt och den kunskapsbildning som kännetecknar den fysiska, kognitivt-kommunikativa och historiska kontext som läraren agerar i. Översättningslärarnas synsätt ska med andra ord relateras både till det individuella och till det kollektiva. Den individuella aspekten blir synlig i och med att det varken är kontexten eller lärarnas bakgrund som har direkta samband med synsätten och att variation överlag är ett genomgående drag i hur lärarna ser på översättning i undervisningskontext. Lärarnas kollektiva synsätt kommer fram i att lärarna i studien har samma slags värderingar och praktiker och att lärarna förespråkar flera typer av undervisningsmetoder i stället för att föredra en viss metod.

Översättningslärarnas syn på översättning i undervisningskontext präglas av samma slags tendenser som översättning och undervisning som kognitiva kontexter. Det är därför inte överraskande att analysen i studien ger vid handen att lärarna poängterar vikten av betydelseinriktning och funktionalitet. Även lärarnas syn på responsgivning och syn på översättningsundervisning ligger i linje med de tendenser som råder inom översättning och översättningsundervisning. Dels finns det tecken på handledningsinriktning, måttlig handledningsinriktning och svag handledningsinriktning, dels ser lärarna översättning som praktisk, akademisk och professionell färdighet. Sammantaget verkar det som om studenterna ska kunna översätta ändamålsenligt och kunna tänka översättningsrelaterat samt också lära sig akademiska färdigheter och förbereda sig för professionell översättning. Det

förefaller som om lärarnas undervisning har ett syfte: att förbereda studenter för yrkeslivet.

Det verkar som om undervisning i översättning till modersmål respektive till främmande språk är något olika fenomen och att översättning till främmande språk ger upphov till översättningslärarens formalistiska syn och lingvistiska orientering. Det faktum att studenternas kompetens i främmande språk inte är på samma nivå som deras kompetens i modersmål medför att studenternas översättningar i större utsträckning innehåller språkliga problem och att undervisning i översättning lätt kan bli undervisning i det främmande språket. I forskningen om översättningsundervisning rekommenderas det ibland att undervisning i översättning inte ska inledas förrän studenterna har tillräckliga språkkunskaper (se avsnitt 2.4.3). I och med att studenternas språkkompetens dock kan tänkas vara i ständig utveckling och att det är svårt att exakt bestämma vilken nivå av språkkunskaper som är tillräcklig, är det kanske relevantare att tala om den syn på översättning som förmedlas i undervisningen. På samma sätt som översättarens syn på översättning har betydelse för vilken typ av översättningar översättaren skapar spelar även översättningslärarens syn på översättning en viktig roll för vilka slags uppfattningar om översättning som förmedlas i undervisningen. Som framgår ovan gör en del översättningslärare i studien val som bär spår av en formalistisk syn på översättning.

I motsats till översättningsriktning förefaller översättningslärarnas ämnesanknytning, dvs. om läraren undervisar i ett språk- eller i ett översättningsämne, inte ha någon stor inverkan på hur läraren ser på översättning i undervisningskontext. Därmed finner de diskussioner som går ut på att det finns märkbara skillnader mellan översättning i olika kontexter (se avsnitt 2.4.2) inte stöd i denna studie. Däremot verkar det som om studenterna i olika ämnen förhåller sig på olika sätt till översättning (se avsnitt 6.5). Om studier i båda översättningsspråken och yrkesorienterade studier ingår i utbildningen ser studenterna mer betydelseinriktat och funktionellt på översättning. Detta talar för vikten av att professionellt orienterad översättningsundervisning inte i en alltför stor omfattning likriktas med den undervisning som ges inom språkutbildningen överlag.

Synen på översättning i undervisningskontext utgör underlaget för översättningslärarens kunskap och kunskapsbildning. Hur läraren sedan bildar kunskap utifrån synsätten kommer till uttryck i lärarens kunskapsanvändning och verbalisering av kunskap.

8.2.2 Översättningslärarens kunskapsbildning

Analysen av översättningslärarnas kunskapsbildning antyder att lärarna i studien bildar kunskap informellt men att även formella drag ingår. Då lärarna ger respons på sina studenters översättningar använder de kunskap om responsgivning. Användningen av kunskap verkar vara mer eller mindre omedveten vilket framgår av hur lärarna i studien kommenterar och bedömer sina studenters översättningar. Lärarnas responsgivning präglas ibland av att den är inkonsekvent och osystematisk oberoende av i vilken översättningsriktning eller i vilket ämne läraren undervisar eller hur mycket erfarenhet läraren har. I och med att responsgivningen antagligen sker delvis omedvetet är det förståeligt med inkonsekvens. Då lärarna däremot verbaliserar sin kunskap om översättning i undervisningskontext kunde man anta att lärarna är mer medvetna och att de därför inte har problem med att anföra skäl till varför de gör som de gör. Mot förmodan verkar det dock inte vara så.

På ett allmänt plan kännetecknas lärarnas verbalisering av kunskap av informella drag. Informell kunskapsbildning kan förklaras med att lärarna agerar induktivt och att deduktion är mindre framträdande. Relaterat till begreppsbildning interagerar lärarnas begreppsuttryck och -innehåll inte alltid med varandra. Lärarna utgår inte från färdiga principer och tar inte fasta på grunder för sin problemlösning, vilket kan medföra att det är svårt för dem att anföra grunder för sitt beslutsfattande. Svårigheterna med att verbalisera kunskapen kan också härröra från att lärarna saknar redskap. Lärarna har inte en tydlig mental modell eller ett kognitivt schema som kan utnyttjas eller så har lärarna inte ett språk som förmedlar det som de vill säga. Det verkar överlag som om lärarna rör sig mellan olika kognitiva kontexter och agerar i en art av hybridkontext utan att det dock uppstår en klar bild av denna hybridkontext och utan att kunskapsanvändning och verbalisering bildar integrerade helheter. Som motvikt till den allmänna bilden av översättningslärarens kunskapsbildning finns det dock tecken på att lärarnas kunskapsbildning inkluderar även medvetna och formella drag.

Då översättningslärarnas kunskapsbildning betraktas som användning och verbalisering av kunskap präglas lärarnas kunskapsbildning av att den är föremål för variation. Å ena sidan är det svårt att förklara variation, å andra sidan kan man se att lärarnas sätt att verbalisera kunskap har anknytningar till deras erfarenhet. Även om lärarens erfarenhet verkar spela en roll kan anknytningen dock inte tolkas så att

erfarna lärare alltid verbaliserar kunskap på en mer formell basis än oerfarna lärare. I stället förefaller det som om det finns allmänna tendenser som inte gäller undantagslöst. Även oerfarna lärare kan vara mer formella i sin verbalisering av kunskap samtidigt som erfarna lärare kan agera mer informellt. Närmast är det fråga om vad läraren i allmänhet uppmärksammar och vad läraren har formell kunskap om. Då översättningslärarnas kunskapsbildning överlag betraktas mot bakgrund av expertens och lärarens kunskap kommer det fram att översättningslärarna bildar kunskap informellt, medan tecken på formell kunskapsbildning inte är så tydliga. Om paralleller dras med att experten ska ha både formell och informell kunskap behöver översättningslärarna förstärkning i sin formella kunskap. Av vikt är då för det första att läraren är medveten om sin kunskapsbildning och för det andra att läraren vid behov kan ändra sitt sätt att bilda kunskap.

Översättningslärarens kunskap och kunskapsbildning är en så mångfasetterad företeelse att den inte kan utredas i en enda studie. Därför behövs det ytterligare forskning.

8.3 Förslag till fortsatt forskning

Denna studie tar fasta på hur några översättningslärare agerar i en undervisningskontext med finska och svenska som översättningsspråk. Kontexten utgörs i huvudsak av översättning och översättningsundervisning som kognitiva kontexter, medan lärarnas konkreta undervisningskontexter såsom universitetsinstitutioner inte beaktas. Därför kan man i framtida forskning ägna uppmärksamhet åt översättningslärare vid samma institution och se om dessa bildar en mer homogen grupp än översättningslärare vid olika institutioner (se också avsnitt 4.5 och 6.6). Vidare kan översättningslärares kunskap och undervisning i översättning i andra språkpar tas upp och uppmärksamhet riktas mot om och i vilken mån översättningslärare i andra språkpar agerar annorlunda än översättningslärarna i denna studie. Hypotetiskt kan man anta att finska och svenska som översättningsspråk utgör ett särskilt fall på grund av landets tvåspråkighet. I och med att de två språken i översättningssammanhang ofta ställs bredvid varandra finns det kanske en inbyggd strävan efter likhet mellan källtexter och måltexter hos översättningslärarna. Detta faktum kan förklara att en del lärare har en lingvistisk

orientering mot översättning, dvs. att de inte tar avstånd från språkets ytnivåer och inte i tillräcklig mån uppmärksammar hur översättningarna ska fungera i den avsedda kontexten.

Översättningslärarens kunskap och kunskapsbildning kan också granskas ur utvecklingssynvinkel. Om en grupp lärare deltog i en fortbildning för att tillsammans reflektera över sina handlingssätt, argumentera kring studenternas översättningar och fundera över sitt och andra översättningslärares språkbruk kunde man se om och på vilket sätt gemensam kunskapsbildning kunde bidra till de enskilda översättningslärarnas kunskapsutveckling och till ett underlag för gemensamma kunskapsgrunder för översättningslärare. Vidare kan utvecklingsperspektivet beaktas så att vikt läggs vid hur enskilda översättningslärare utvecklar sin kunskap om översättning i undervisningskontext över tid. I och med att flera översättningslärare av en slump blivit översättningslärare (se Paloposki 2009) kan det vara intressant att se vad som händer med lärarens kunskapsutveckling och identitetsbyggande. Forskningen om översättningslärarens kunskap kan också breddas om man tar intryck från den forskning som bedrivs om övriga ämnes-, yrkes- och professionslärare och om lärarforskning överlag.

I denna studie fäster jag uppmärksamhet på översättningslärarens kunskap och kunskapsbildning mestadels utanför konkreta undervisningssituationer. För att fånga den kunskapsbildning som sker i interaktion med studenterna kan fokus flyttas till undervisningssituationer och det språkbruk och den verbalisering av kunskap som äger rum där. Förutom att vidga perspektivet på lärarens kunskap tar man då också fasta på utveckling av professionell kunskap i översättning såsom den sker inom utbildning. Än så länge har översättarstudenters inläring och utveckling till professionalitet belysts med tanke på vad studenterna *kan*. För att komplettera bilden av översättarens professionella kunskap är det kanske dags att rikta blicken mot vad studenterna uppmuntras att *veta* i sin utbildning.

En aspekt som behöver uppmärksammas i framtida forskning är också relationen mellan språk, kommunikation och kunskap. Språk och kommunikation i undervisningskontext har studerats så att någon viss inläringsteori och dess fokus har varit utslagsgivande (se t.ex. Gunnarsson 2008, 49–54), men inte så att dessa företeelser har uppmärksamrats och definierats noga i förhållande till varandra. Inom det kognitiva perspektivet har man intresserat sig för begrepp och begreppsbildning, dvs. kunskap som tankeinhåll, medan man inom det

sociokulturella perspektivet har koncentrerat sig på språkliga utsagor, dvs. kunskap som språk. Sammankopplingar mellan dessa två har än så länge inte gjorts i nämnvärd utsträckning. (Se t.ex. Anderberg 2009, 294–295.)

8.4 Förslag till översättningslärarens kunskapsutveckling

Som framgår ovan krävs det ingen formell pedagogisk eller didaktisk utbildning av översättningslärare vilket kan bidra till att översättningslärarens kunskapsgrunder är tämligen informella. I och med att det krävs en ämneslärarutbildning av de som undervisar i språk på skolnivå kan språklärarens professionella utveckling redan från början vila på annorlunda grunder. Dessutom finns det en tradition med organiserad fortbildning för språklärare. Översättningslärarens professionella utveckling är däremot i större utsträckning beroende av de enskilda lärarnas eget initiativ till att utveckla sin kunskap och bygga upp sin identitet som översättningslärare. Kunskapsutveckling sker eventuellt omedvetet och i samband med undervisning i översättning.

I och med att medvetenhet är en viktig aspekt i kunskapsbildningen, tar jag upp några konkreta förslag till hur översättningslärare kan öka sin medvetenhet. Först behandlar jag lärarens reflektion över sitt arbete och därefter diskuterar jag lärarens medvetna sätt att hantera responsgivning.

8.4.1 Reflektion

Att reflektera är ett sätt att bli medveten om sina tankar och handlingar och att utveckla sin kunskap. För lärare och övriga yrkesutövare vars arbete är omedelbart, oförutsägbart och handlingsinriktat rekommenderas reflektion. I dag då kunskapsutvecklingen gärna ses som kollektiv kan översättningslärare som motvikt till individuell inläring ägna sig åt gemensam kunskapsutveckling i de former som föreslås i litteraturen (se t.ex. Tennant m.fl. 2010, 51). Att skriva ner sina tankar och bilda inläringsgemenskaper bidrar till att lärarna så småningom skapar gemensamma kunskapsgrunder som kan utvecklas. Föremål för gemensamma funderingar kan vara vad som utgör de centrala frågorna och nyckelbegreppen inom

översättning och hur de presenteras inom översättningsforskningen. Det är de centrala frågorna som är viktiga för studenterna och därför är de också viktiga för översättningslärarna.

Förutom översättning som fenomen kan också översättningsundervisningen diskuteras. Exempelvis kan undervisningens autenticitet och uppläggning av undervisning tas upp till gemensam diskussion. En annan fråga som förtjänar gemensam diskussion är explicititet. Dels gäller det lärarens undervisning, dels kunskapsutveckling. Explicititet i undervisningen hänger samman med hur inlärnin-
g antas ske, hur tydlig läraren ska vara och hur mycket studenterna förväntas fundera själva. Av hävd sägs det att handlingar är effektivare än ord, dvs. att det som läraren gör har en större effekt än det som läraren säger och att vetande inte är att tillägna sig och komma ihåg kunskap utan att reflektera och dra slutsatser, dvs. att förstå (Puolimatka 2002, 312–315). Därför verkar strävan efter explicititet i undervisningen som högsta prioritet stå i strid med hur inlärnin-
g kan uppfattas. Explicititet i kunskapsutvecklingen hänger för sin del samman med att läraren har förmåga att verbalisera sin kunskap och att lärarna som yrkesgrupp har ett gemensamt yrkesspråk för att stärka professionen. Att läraren har ett språk till sitt förfogande anses bidra till att läraren kan utveckla sin metakognition och sitt begreppsliga tänkande. Ett gemensamt yrkesspråk är å sin sida ett nyttigt redskap för att skapa gemenskap och gemensamma praktiker. (Alexandersson 2007; Granström 2007.) I och med att frågorna ovan är mer filosofiska och svaren tids- och platsbundna är svaren inte enkla eller absoluta. Denna typ av problematiseringar finns i instruerande handböcker om undervisning, men perspektiven är ofta givna och utrymme för andra perspektiv ges inte. Därför är det bra om lärare tillsammans funderar över sina egna och andras ståndpunkter och möter olika argument bakom ståndpunkterna.

Översättningslärare är i många hänseenden i en bättre position än de lärare som i sin utbildning inte blir förkovrade i språk och kommunikation. Därför kan man anta att lärare har underlag för att diskutera hur de uppfattar samspelet mellan språk, identitet och kunskapsbildning. I och med att mening antas uppstå i samband med språkbruk i olika kontexter kommer lärare åt språk och kunskapsbildning då de gör sitt gemensamma språkbruk till föremål för medvetna analyser. I samband med sådana diskussioner kan språk och kunskapsbildning analyseras både ur begrepps-
bildningens och ur språkanvändningens synvinkel (se ovan och Anderberg

2009). Detta bidrar till att lärarna blir medvetna om det språk som de använder och uppmärksammar hur begreppsuttryck och -innehåll står i relation till varandra.

Förutom att öka medvetenhet genom reflektion kan läraren också bli mer medveten om sin kunskapsbildning genom att uppmärksamma sina egna arbetsprocesser.

8.4.2 Redskap för responsgivning

Som framgår ovan är medvetenhet ett viktigt inslag i kunskapsbildningen. Med hänsyn till responsgivning innebär detta att översättningsläraren är medveten om vad det innebär att ge respons på studenternas översättningar och funderar över vad som är syftet med responsgivningen. Lärarens medvetenhet om syftet inverkar sedan på hur läraren hanterar översättningsuppgifter och studenternas översättningar och hur läraren använder kunskap. För att systematisera sin responsgivning kan läraren fundera över den kognitiva modell för granskningsprocessen som skapats av Hayes, Flower, Schriver, Stratman och Carey (1987, 185) och tänka på i vilken mån den kan användas som tankeredskap i det egna arbetet. Nedan skissar jag upp idéer för översättningslärarens responsgivning med modellen och användningen av kunskap om responsgivning som underlag.

Enligt modellen inleds responsgivningsprocessen med uppgiftsdefinition och val av strategi. För översättningsläraren innebär detta att läraren definierar sin uppgift och därefter väljer sin strategi. Uppgiftsdefinitionen är viktig därför att den inverkar på vad läraren kommer att uppmärksamma i studenternas översättningar och hur, samt vilken typ av kunskap läraren kommer att behöva. Ju otydligare lärarens uppgiftsdefinition är, desto sannolikare är det att lärarens responsgivning påverkas av tillfälligheter och selektiva iakttagelser gjorda i samband med de enskilda översättningarna. Lärarens val av strategi betyder att läraren bestämmer sig för arten av responsgivning, dvs. hur styrande och genomskinlig responsgivningen kommer att vara, och funderar över hur hon eller han konkret går tillväga. Läraren kan bestämma sig för att läsa studenternas översättningar flera gånger för att kunna koncentrera sig på olika aspekter i de olika omgångarna. Om läsningen delas upp i olika faser avlastas arbetsminnet och det blir lättare för läraren att uppmärksamma problem av olika typer på olika nivåer i översättningarna. Läraren kan vidare agera

utifrån de globala textnivåerna först, dvs. fundera över översättningens syfte, målgrupp, tid och plats samt kanal, och ta de lokala nivåerna senare. Så tappar läraren inte bort sig i detaljerna.

Syftet med lärarens responsgivning kan vara att ge feedback på hur studentens översättning fungerar i den tilltänkta kontexten och/eller att ge respons på studentens inläring. Om läraren gör på det sätt som rekommenderas av Kussmaul (1995) skiljer läraren mellan att ge respons på hur översättningen fungerar som text och på hurdant studentens språkbruk är. Oberoende av om översättningsläraren ger respons på översättningar som texter eller som inlärningsprodukter uppstår frågan om vilken roll de som har gjort översättningarna spelar i responsgivningen. Då översatta böcker recenserar kan recensenten ta upp översättarens val (se t.ex. Rossi 2005, 268–269) och diskutera motiveringar (för ett exempel på en recension se t.ex. Holmström 2011). Som framgår av avsnitt 7.2.4 relaterar även översättningslärarna i studien till de som gjort översättningarna, dvs. sina studenter. Responsgivningen blir på sätt och vis mer mångfasetterad om den kontext där översättningen gjorts och den kontext där översättningen ska användas behandlas.

När läraren ger respons på studentens översättning som en text som ska fungera i ett visst sammanhang, behöver läraren kunskap om översättningsnormer som stöd för sina ställningstaganden. I vissa fall baseras ställningstagandena mer på formaliserad kunskap och i andra fall mer på informell kunskap. Den formella aspekten kommer fram då det är fråga om väldefinierade och binära fall, dvs. då läraren kan säga att något är eller inte är på ett visst sätt. Den informella, och ur kunskapssynvinkeln intressantare, aspekten kommer fram då det inte finns några givna alternativ, utan man måste tänka medvetet för att först kunna identifiera problemen och sedan hitta ett sätt att lösa dem. I den situationen handlar det om svårdefinierade och icke-binära fall såsom övergripande översättningsstrategiska frågor eller enstaka problem på lokal textnivå. Denna typ av problem visar sig ofta i frågor om vad som är lämpligt språkbruk och hur man säger i vissa situationer. I och med att kunskap relaterad till språkbruk och språkliga konventioner skapas i sociala sammanhang och inte alltid finns nedtecknad, har läraren att ty sig till sina egna erfarenheter och uppfattningar. För läraren gäller det att relatera mellan det individuella ”vad jag anser är bra respektive dåligt” och det kollektiva ”vad språkgemenskapen anser är bra respektive dåligt”. Att skilja mellan personliga preferenser och språkgemenskapens normföreställningar är som bekant inte lätt.

Översättningslärarens hantering av kunskap om språkbruk och språkliga konventioner kan vara mer eller mindre utförlig. Läraren kan ställa en diagnos vilket betyder att läraren upptäcker och namnger problem, men läraren kan också ignorera problem. Dels kan de vara svåra att definiera, dels kan det vara fråga om att läraren inte tycker att problemen är tillräckligt allvarliga. Om läraren går djupare in på problemidentifiering träder diagnosticering av problem fram, vilket innebär att läraren begreppsliggör problemen och funderar över hur problemen kan kommenteras. I vilken mån läraren lyckas begreppsliggöra problemen beror på problemens art och lärarens kunskaper. För att bidra till studenternas inläring och också till sin egen kunskapsutveckling kan läraren med fördel tänka på hur kommentarer och problem hänger samman. Förutom att ägna uppmärksamhet åt detta samband är det också av vikt att läraren funderar över i vilken mån till exempel kommentarkategorier bidrar till att studenterna får en uppfattning om begreppsanvändningen inom ämnesområdet.

Överlag kan översättningsläraren agera induktivt och komma till principer efter processen, men för att befästa sin kunskap kan läraren också komplettera det induktiva sättet med deduktion och fokusera på grunderna. Då funderar läraren över vad hon eller han gör och varför. Fördelen med att varva induktion med deduktion och att ägna sig åt systematisk responsgivning är att översättningsläraren tillägnar sig en sorts mental modell som hjälper läraren att se och bli medveten om sådana aspekter i översättningarna som läraren annars inte hade sett och att läraren begreppsliggör sina iakttagelser. En modell ska dock inte betyda ett kognitivt schema som läraren följer slaviskt och som döljer det unika i översättningarna utan den ska vara ett redskap som används modifierat. Erfarna översättningslärare har sannolikt en viss mental modell som de omedvetet tillämpar vid sin responsgivning även om de själva menar att de närmar sig studenternas översättningar utan preliminära antaganden. Såsom Bruner (1986, 109–110) konstaterar finns det knappast iakttagelser som görs oberoende av antaganden, och iakttagelserna präglas av förväntningar, förhållningssätt och avsikter.

Sammantaget är översättningslärarens beslut kontextbundna, men de är alltid en del av ett större sammanhang, dvs. vad som är syftet med lärarens undervisning. Om läraren inte tänker på vad som är syftet och hur de enskilda besluten hänger ihop med syftet kan lärarens handlingar och kunskap förbli omedvetna, vilket bidrar till att eventuellt mindre tillfredsställande handlingsmönster etableras och att

verbaliseringen av kunskap försvåras. En förutsättning för verbalisering av kunskap är som bekant en medvetenhet om fenomenen i fråga.

8.5 Slutord

Denna studie har samband med olika typer av forskning med liknande fokus. För det första kan studien ses som ett bidrag till forskning om lärarens kunskap. Som framgår ovan ligger forskningsresultaten i linje med de resultat som kommit fram i tidigare studier om lärarens kunskap. Översättningslärarens synsätt präglas av både individuella och kollektiva drag, och lärarens kunskapsbildning kännetecknas av både informella och formella aspekter. För det andra bidrar studien också till forskning om översättningsundervisning genom att den visar hur översättningslärare handlar och resonerar kring sin undervisning. Vidare kan forskningsresultaten betraktas mot bakgrund av forskning om hantering av studenttexter och responsgivning. Lärarens responsgivning har tidigare redovisats med tanke på skrivundervisning men inte i relation till översättningsundervisning. I studien synliggörs sådana värderingar som förmedlas via översättningslärarens respons och den responspraxis som kännetecknar deras responsgivning.

Målet med denna studie är inte att tala om för översättningslärare hur man ska undervisa eller ge respons. Studien ska i stället fungera som ett underlag för diskussioner om vad översättningslärarens kunskap och kunskapsbildning samt översättningsundervisning är som fenomen och medverka till att relationen mellan kunskap och undervisning fokuseras. Resultaten från denna studie kunde eventuellt sättas i ett större sammanhang om det fanns empirisk forskning om undervisningsmetoder och -planer och om undervisning och utbildning kunde betraktas gentemot vad som undervisas, hur och varför. Det finns handböcker om översättning och översättningsundervisning och forskning om översättarutbildning, men ytterligare empirisk forskning om undervisningsmetoder och -planer behövs.

Studien är avsedd förutom som ett bidrag till forskning också som en inspiration till självreflektion bland översättningslärare. En del lärare instämmer kanske med den bild som uppstår av översättningslärarens kunskapsgrunder, medan andra inte känner igen den verklighet som beskrivs i studien. Trots de kollektiva drag som präglar översättningslärarnas sätt att se på översättning i undervisningskontext kan

det unika i lärarnas synsätt inte glömmas. För att återanknyta till inledningen så är det lärarens personliga syn och den kontext som översättningsläraren agerar i som är nycklar till förståelsen av lärarens kunskapsgrunder.

Referenser

- Aaltonen, Katri 2003. *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89. [Akad. avh.]. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Abdallah, Kristiina 2012. *Translators in production networks. Reflections on agency, quality and ethics*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 21. [Akad. avh.]. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Abell, Sandra K. 2008. Twenty years later. Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education* 30 (10), 1405–1416.
- Alastalo, Marja & Åkerman, Maria 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi. Faktojen jäljillä. I: *Haastattelun analyysi*, 372–392. Red. av Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen. Tampere: Vastapaino.
- Alexandersson, Mikael 2007. Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska magasinet* 1/2007, 28–33. [Online, hämtat 14.8.2008.] Tillgänglig: <http://www.e-magasin.se/v5/viewer/files/viewer.aspx?gIssue=1&gTitle=Pedagogiska%20Magasinet&gYear=2007&gUserID=0&gPaperID=5225&gAvailWidth=1014&gAvailHeight=733&gInitPage=1>
- Anderberg, Elsie 2009. Språkanvändningens funktion vid kunskapsbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige* 14 (4), 293–310. [Online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/anderberg14_4.pdf
- Anderman, Gunilla 2007. Linguistics and translation. I: *A companion to translation studies*, 45–62. Red. av Piotr Kuhiwczak & Karin Littau. Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Andersson, Sven B. 2004. Autentiskt lärande. I: *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, 157–178. Red. av Per-Erik Ellström & Glenn Hultman. Lund: Studentlitteratur.
- Arango-Keeth, Fanny & Koby, Geoffrey S. 2003. Assessing assessment. Translator training evaluation and the needs of industry quality assessment. I: *Beyond the ivory tower. Rethinking translation pedagogy*, 117–134. Red. av. Brian James Baer & Geoffrey S. Koby. American Translators Association Scholarly Monograph Series XII. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Bailey, Richard & Garner, Mark 2010. Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education* 15 (2), 187–198.
- Baumgarten, Stefan, Klimkowski, Konrad & Sullivan, Clare 2010. Towards a transgressionist approach. Critical-reflexive translator education. *T21N. Translation in Transition* 2010-05, 1–32. [Online, hämtat 10.8.2011.] Tillgänglig: <http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2010-05-Baumgarten,Klimkowski,Sullivan.pdf>
- Bereiter, Carl 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.
- Bergdahl, Björn, Fyrenius, Anna & Persson, Ann-Christine 2006. EDIT-projekt – PBL:n verkkoskenaariot haastavat opiskelijat ajattelemaan. Övers. av Marja Kivilehto. I: *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*, 185–196. Red. av Timo Portimojärvi. Tampere: Tampere University Press.

- Berger, Linda L. 2000. A reflective rhetorical model. The legal writing teacher as reader and writer. *The Journal of the Legal Writing Institute* 6 (1), 57–94. [Online, hämtat 4.5.2011.] Tillgänglig: http://www.law2.byu.edu/law_library/jlwi/archives/2000/ber.pdf
- Bergman-Claeson, Görel 2003. *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden vid Uppsala universitet. Rapport 2003:1. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bernardini, Silvia 2004. The theory behind the practice. Translator training or translator education? I: *Translation in undergraduate degree programmes*, 17–29. Red. av Kirsten Malmkjær. Benjamins Translation Library 59. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Biggs, John & Tang, Catherine 2007. *Teaching for quality learning at university. What the student does*. 3 uppl. Buckingham: Open University Press.
- Björklund, Lars-Erik 2008. *Från novis till expert. Förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Studies in Science and Technology Education (FontD) 17. Linköpings universitet. [Akad. avh., online, hämtat 14.9.2009.] Tillgänglig: http://www.vagledarforeningen.org/sites/default/files/Avhandling%20Lars%20Bj%C3%B6rklund_0.pdf
- Bloxham, Sue & Campbell, Liz 2010. Generating dialogue in assessment feedback. Exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35 (3), 291–300.
- Blückert, Ann 2010. *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 79. Uppsala universitet. [Akad. avh., online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:282867/FULLTEXT02>
- Boshuizen, Henny P. A., Bromme, Rainer & Gruber, Hans 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. I: *Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert*, 3–8. Red. av Henny P. A. Boshuizen, Rainer Bromme & Hans Gruber. Innovation and Change in Professional Education 2. New York, Boston, Dordrecht, London & Moscow: Kluwer Academic.
- Brown, George 2001. Assessment. A guide for lecturers. Assessment Series 3. LTSN Generic Centre. Learning and Teaching Support Network. [Online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/database/id3_Assessment_A_Guide_for_Lecturers.rtf
- Bruner, Jerome 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Calzada Pérez, Maria 2004. Applying translation theory in teaching. *Perspectives. Studies in Translatology* 12 (2), 119–133.
- Campbell, Stuart 1998. *Translation into the second language*. Applied Linguistics and Language Study. London & New York: Longman.
- Campbell, Stuart & Hale, Sandra 2003. Translation and interpreting assessment in the context of educational measurement. I: *Translation today. Trends and perspectives*, 205–224. Red. av Gunilla Anderman & Margaret Rogers. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney: Multilingual Matters.
- Carreres, Ángeles 2006. Strange bedfellows: translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations, 1–21. 6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada – December 2006. [Online, hämtat 2.1.2012.] Tillgänglig: <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>
- Carreres, Ángeles & Noriega-Sánchez, María 2011. Translation in language teaching. Insights from professional translator training. *The Language Learning Journal* 39 (3), 281–297. [Online, hämtat 20.11.2011.] Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.567356>
- Catford, John C. 1965/1980. *A linguistic theory of translation. An essay in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- CEFR = Common European Framework of Reference for Languages. Relating language examinations to the common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment (CEFR). A manual 2009. [Online, hämtat 3.10.2011.] Tillgänglig: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread_FINAL_en.pdf
- Chesterman, Andrew 2000. Teaching strategies for emancipatory translation. I: *Developing translation competence*, 77–89. Red. av Christina Schäffner & Beverly Adab. Benjamins Translation Library 38. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Chesterman, Andrew 2007. Kääntämisen normit. I: *Suomennoskirjallisuuden historia 2*, 357–364. Red. av H. K. Riikonen, Urpo Kovala, Pekka Kujamäki & Outi Paloposki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1112. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Claesson, Silwa 2002. *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa & Hultberg, John 2006. Behöver lärare ett ämne? Om ämnesval och vetenskapsideal inom en utbildningsvetenskaplig domän. *Pedagogisk forskning i Sverige* 11 (1), 43–52. [Online, hämtat 14.8.2009.] Tillgänglig: http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/claes_hult1_11.pdf
- Colina, Sonia 2003. Towards an empirically-based translation pedagogy. I: *Beyond the ivory tower. Rethinking translation pedagogy*, 29–59. Red. av Brian James Baer & Geoffrey S. Koby. American Translators Association Scholarly Monograph Series XII. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Colina, Sonia 2006. Spanish second language acquisition. Applications to the teaching of professional translation (and interpretation). I: *The art of teaching Spanish. Second language acquisition from research to praxis*, 213–234. Red. av Rafael Salaberry & Barbara A. Lafford. Washington DC: Georgetown University Press.
- Colina, Sonia 2008. Translation quality evaluation. Empirical evidence for a functionalist approach. *The Translator* 14 (1), 97–134.
- Conde, Tomás 2012. Quality and quantity in translation evaluation. A starting point. *Across Languages and Cultures* 13 (1), 67–80.
- Cook, Guy 2010. *Translation in language teaching. An argument for reassessment*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, John W. 2005. *Educational research. Planning, contacting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 2 uppl. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Creswell, John W. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3 uppl. Los Angeles: Sage.
- Dahl, Östen 2003. *Språkets enhet och mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlöf, Mats 1999. *Språklig betydelse. En introduktion till semantik och pragmatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John 1936. *Människans natur och handlingsliv. Inledning till en social psykologi*. Övers. av Alf Ahlberg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dewey, John 1938/1998. *Experience and education*. The 60th anniversary edition. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- van Doorslaer, Luc 2007. Risking conceptual maps. Mapping as a key-words related tool underlying the online Translation Studies Bibliography. *Target. International Journal on Translation Studies* 19 (2), 217–233.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. 1986. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- van Driel, Jan H., Verloop, Nico & de Vos, Wobbe 1998. Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching* 35 (6), 673–695.
- Duncan, Neil 2007. "Feed-forward". Improving students' use of tutors' comments. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 32 (3), 271–283.
- Ehlich, Konrad 2009. What makes a language foreign? I: *Handbook of foreign language communication and learning*, 21–43. Red. av Karlfried Knapp & Barbara Seidlhofer i

- samarbete med Henry Widdowson. *Handbooks of Applied Linguistics* 6. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- El Gaidi, Khalid 2007. *Lärarens yrkeskunnande. Bildning och reflekterade erfarenheter. Fallstudie på KTH*. Trita-IEO R 2007: 01. Kungliga Tekniska högskolan. [Akad. avh., online, hämtat 16.8.2010.] Tillgänglig: <http://kth.diva-portal.org/smash/get/diva2:11741/FULLTEXT01>
- Elbaz, Freema 1983. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ellström, Per-Erik 2006. Erfarenhetsbaserat lärande i dagligt arbete – innebörder och förutsättningar. I: *Erfarenhetsbaserad kunskap – vad är det och hur värderar vi den?*, 26–35. Red. av Gerthrud Östlinder, Astrid Norberg, Ewa Pilhammar Andersson & Joakim Öhlén. Stockholm: Svensk sjuksköterskeförening. [Online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: <http://www.swenurse.se/Documents/Publikationer%20pdf-filer/Erfarenhetsbaseradkunskap.pdf>
- Ellström, Per-Erik & Hultman, Glenn 2004. Avslutande reflektioner och slutsatser. I: *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, 295–305. Red. av Per-Erik Ellström & Glenn Hultman. Lund: Studentlitteratur.
- Englund Dimitrova, Birgitta 2002. Training and educating the trainers. A key issue in translators' training. I: *Teaching translation and interpreting 4. Building bridges*, 73–82. Red. av Eva Hung. Benjamins Translation Library 42. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Englund Dimitrova, Birgitta 2005. *Expertise and explicitation in the translation process*. Benjamins Translation Library 64. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Englund Dimitrova, Birgitta 2008. Översättningsteori för praktiker – varför det? Översättning – ett mysterium. SFÖs konferens 25–27 april 2008. [Online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: <http://www.sfoe.se/upl/files/14307.pdf>
- Eraut, Michael 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London & Washington DC: The Falmer Press.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3 uppl. Tampere: Vastapaino.
- Evans, Jonathan St. B. T. 2008. Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology* 59, 255–278.
- FIT = Fédération Internationale des Traducteurs. International Federation of Translators. Translator's Charter. [Online, hämtat 21.8.2012.] Tillgänglig: http://fit-ift.org.dedi303.nur4.host-h.net/index.php?frontend_action=display_compound_text_content&item_id=3367
- Flyvbjerg, Bent 2007. Five misunderstandings about case-study research. I: *Qualitative research practice*, 390–404. Red. av Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium & David Silverman. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Focis 2010. Re: Rätt/fel, korrekt/inte korrekt? Forskningscentralen för de inhemska språken, svenska@focis.fi [e-post]. E-brev till Marja Kivilehto, 1.6.2010.
- Focis 2011. Re: Översättningsundervisning som sammansättning. Forskningscentralen för de inhemska språken, svenska@focis.fi [e-post]. E-brev till Marja Kivilehto, 1.11.2011.
- Freihoff, Roland 2001. *Kernfragen der Übersetzer Ausbildung. Curriculumentwicklung – Praxis und Theorie der Translation*. Acta Wasaensia 95. [Akad. avh.]. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Gadamer, Hans-Georg 1979. *Truth and method*. 2 uppl. London: Sheed & Ward.
- Gambier, Yves 2011. Translation strategies and tactics. I: *The handbook of translation studies online*. [Online, hämtat 30.10.2011.] Tillgänglig: <http://benjamins.com/online/hts/>
- Gholami, Khalil 2009. *Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. The case of class teachers' general pedagogy*. University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education, Research Report 301. University of Helsinki. [Akad. avh., online, hämtat 30.10.2010.] Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20003/represen.pdf>

- Gile, Daniel 2005. Directionality in conference interpreting. A cognitive view. I: *Directionality in interpreting. The "retour" or the native?*, 9–26. Red. av Rita Godijns & Michael Hindedaël. Gent: Communication & Cognition.
- Gile, Daniel 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Rev. uppl. Benjamins Translation Library 8. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- González Davies, Maria 2004. *Multiple voices in the translation classroom. Activities, tasks and projects*. Benjamins Translation Library 54. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Gouadec, Daniel 2007. *Translation as a profession*. Benjamins Translation Library 73. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Granström, Kjell 2007. Språket är tankens redskap. *Pedagogiska magasinet* 1/2007, 34–38. [Online, hämtat 14.8.2008.] Tillgänglig http://www.e-magin.se/v5/viewer/files/viewer_s.aspx?gKey=pfdrd13&gInitPage=1
- Grossman, Pamela L. 1995. Teachers' knowledge. I: *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 20–24. Red. av Lorin W. Anderson. 2 uppl. Oxford: Pergamon.
- Gunnarsson, Gunilla 2008. *Den laborativa klassrumsverksamhetens interaktioner. En studie om vilket meningsskapande år 7-elever kan erbjudas i möten med den laborativa verksamhetens instruktioner, artefakter och språk inom elementär ellära, samt om lärares didaktiska handlingsmönster i dessa möten*. Studies in Science and Technology Education (FontD) 24. Linköpings universitet. [Akad. avh., online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:25545/FULLTEXT01
- Gustafsson, Jan & Rystedt, Hans 2009. Att lära i och för arbetslivet. Myter och utmaningar. *Pedagogisk forskning i Sverige* 14 (2), 110–131. [Online, hämtat 7.2.2011.] Tillgänglig: http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/rystgustaf14_2.pdf
- Göpferich, Susanne 2008. *Translationsprozessforschung. Stand, Methoden, Perspektiven*. Translationswissenschaft 4. Tübingen: Gunter Narr.
- Göpferich, Susanne 2012. Tracing strategic behaviour in translation processes. Translation novices, 4th-semester students and professional translators compared. I: *Global trends in translator and interpreter training. Mediation and culture*, 240–266. Red. av Séverine Hubscher-Davidson & Michał Borodo. Continuum Advances in Translation. London & New York: Continuum.
- Göransson, Anna-Lena 2004. *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning*. Malmö Studies in Educational Sciences 17. Malmö högskola. [Akad. avh., online, hämtat 30.10.2011.] Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7064/brandvagg.pdf?sequence=1>
- Hagemann, Susanne 2007. Zur Evaluierung kreativer Übersetzungsleistungen. *Lebende Sprachen* 52 (3), 102–109.
- Halldén, Ola, Haglund, Liza & Strömdahl, Helge 2007. Conceptions and contexts. On the interpretation of interview and observational data. *Educational Psychologist* 42 (1), 25–40.
- Hansen, Gyde 2008. The speck in your brother's eye – the beam in your own. Quality management in translation and revision. I: *Efforts and models in interpreting and translation research. A tribute to Daniel Gile*, 255–277. Red. av Gyde Hansen, Andrew Chesterman & Heidrun Gerzymisch-Arbogast. Benjamins Translation Library 80. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Harris, Lois Ruth 2011. Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions. The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review* 6 (2), 109–124.
- Hayes, John R., Flower, Linda, Schriver, Karen A., Stratman, James F. & Carey, Linda 1987. Cognitive processes in revision. I: *Advances in applied psycholinguistics 2. Reading, writing, and language learning*, 176–240. Red. av Sheldon Rosenberg. Cambridge Monographs and Texts in Applied Psycholinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hegender, Henrik, Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla Karin 2012. Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? Bedömningssamtal under verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige* 17 (1–2), 61–80.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15 uppl. Helsinki: Tammi.
- Holmberg, Per 2002. *Emotiv betydelse och evaluering i text*. Nordistica Gothoburgensia 24. [Akad. avh.]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Holmes, James S. 1988. *Translated! Papers on literary translation and translation studies*. Amsterdam: Rodopi.
- Holmström, Josefin 2011. 3 x Sheakespeare för vår tid. Recension av William Shakespeares Mycket väsen för ingenting. *Svenska Dagbladet* 10.7.2011.
- House, Juliane 1997. *Translation quality assessment. A model revisited*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 410. Tübingen: Gunter Narr.
- Huberman, Michael 1993. *The lives of teachers*. Övers. av Jonathan Neufeld. Teacher Development Series. London: Cassell.
- Hultman, Tor G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Norstedts.
- Hurtado Albir, Amparo 2007. Competence-based curriculum design for training translators. *ITT. The Interpreter and Translator Trainer* 1 (2), 163–195.
- Hyatt, David F. 2005. "Yes, a very good point!". A critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. *Teaching in Higher Education* 10 (3), 339–353.
- Härmälä, Marita 2008. *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. [Akad. avh.]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Illeris, Knud 2001. *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Övers. av Sten Andersson. Lund: Studentlitteratur.
- Ingo, Rune 2004. *Finska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- ISATT = International Study Association on Teachers and Teaching. The purpose of ISATT. [Online, hämtat 6.6.2012.] Tillgänglig: <http://isatt.net/dev/the-purpose-of-isatt/>
- Itkonen, Terho 2002. *Uusi kielipäätös*. Granskad och förnyad av Sari Maamies. 2 uppl. Helsinki: Tammi.
- Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.
- Jakobson, Roman 1959/2000. On linguistic aspects of translation. I: *The translation studies reader*, 113–118. Red. av Lawrence Venuti & Mona Baker. London & New York: Routledge.
- Josefson, Ingela 1999. Kunskapsutveckling med högskolans hjälp. I: *Individen och arbetslivet. Perspektiv på det samtida arbetslivet kring sekelskiftet 2000*, 137–149. Slutbetänkande från Arbetslivsdelegationen. SOU 1999: 69. Stockholm: Norstedts.
- Josephson, Olle 2006. En bok om textvård. I: *Textvård. Att läsa, skriva och bedöma texter*, 5–23. Småskrift utgiven av Svenska språknämnden. Stockholm: Norstedts.
- Josephson, Olle & Melander, Björn 2003. Läsare och läsarter. I: *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, 125–160. Red. av Boel Englund & Per Ledin. Lund: Studentlitteratur.
- Juva, Kersti 2005. Kotimaani omi suomi. I: *Suom. huom. Kirjoituksia kääntämisestä*, 10–28. Red. av Kristiina Rikman. Helsinki: WSOY.
- Jyrhämä, Riitta 2002. *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 236. Helsingin yliopisto. [Akad. avh., online, hämtat 14.8.2012.] Tillgänglig: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>
- Jääskeläinen, Riitta, Kujamäki, Pekka & Mäkisalo, Jukka 2011. Towards professionalism – or against it? Dealing with the changing world in translation research and translator education. *Across Languages and Cultures* 12 (2), 143–156.
- Kahneman, Daniel 2003. A perspective on judgment and choice. Mapping bounded rationality. *The American Psychologist* 58 (9), 697–720.

- Kaikkonen, Pauli 2004. *Kielenopetus kielikasvatuksena. Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa & Heinlahti, Kaisa 2006. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kane, Ruth, Sandretto, Susan & Heath, Chris 2002. Telling half the story. A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research* 72 (22), 177–228.
- Kansanen, Pertti 2004a. *Opetuksen käsitemaailma*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, Pertti 2004b. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. I: *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*, 9–21. Red. av Pertti Kansanen & Kari Uusikylä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjalainen, Asko (red.) 2007. *Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Korkeakoulu-pedagogiikan perusmateriaali* 7. [Online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: http://www oulu.fi/opetkeh/julkaisu/perus/akateeminen_opetussuunnitelmatyo.pdf
- Karlsson, Gunnar 1989. Rules and strategies in decision making. A critical analysis from a phenomenological perspective. I: *Process and structure in human decision making*, 51–62. Red. av Henry Montgomery & Ola Svenson. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kautz, Ulrich 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kearns, John 2008. The academic and the vocational in translator education. I: *Translator and interpreter training. Issues, methods and debates*, 184–214. Red. av John Kearns. Continuum Studies in Translation. London & New York: Continuum.
- Kelly, Dorothy 2005a. *A handbook for translator trainers. A guide to reflective practice*. Translation Practices Explained. Manchester & Northampton: St. Jerome.
- Kelly, Dorothy 2005b. Training translator trainers in the framework of the European Higher Education Area. I: *Studies in teacher education. Language, literature, and culture*, 183–191. Red. av Mariusz Misztal & Mariusz Trawiński. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków. [Online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: <http://members.chello.pl/university/Language,%20Literature%20and%20Culture.pdf>
- Kelly, Dorothy 2008. Training the trainers. Towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. *TTR. Traduction, terminologie, rédaction* 21 (1), 99–125. [Online, hämtat 20.11.2011.] Tillgänglig: <http://www.erudit.org/revue/ttr/2008/v21/n1/029688ar.pdf>
- Kember, David & Kwan, Kam-por 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28 (5–6), 469–490.
- Kiraly, Don 2000. *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester & Northampton: St. Jerome.
- Kivilehto, Marja 2008. PBL i fokus. Översättning av fem fackbegrepp inom pedagogik. *Folkmålsstudier* 46, 37–49.
- Klaczynski, Paul A., Byrnes, James B. & Jacobs, Janis E. 2001. Introduction to the special issue. The development of decision making. [Journal of] *Applied Developmental Psychology* 22 (3), 225–236.
- Klaudy, Kinga 2006. The role of translation theory in translator training. European Master's in Translation DGT, Brussels, 19–20 October 2006. [Konferensbidrag skickat från EU-kommissionens generaldirektorat för översättning (DGT) 13.6.2012].
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, Fred A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher. Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97.
- Koskinen, Kaisa 2008. *Translating institutions. An ethnographic study of EU translation*. Manchester & Kinderhook: St. Jerome.
- Kosunen, Riitta & Tensing, Marianne 2001. Konsultatiivinen metodi työskentelymuotona ainelaitoksen käänöskurssilla. I: *Kääntämisentutkimuksen päivät Oulussa 12.12.2000*,

- 8–34. Red. av Irma Sorvali. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Uleåborgs universitet, serie B nr 26. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Kronholm-Cederberg, Annette 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. [Akad. avh.]. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kukkonen, Pirjo 2011. Utbildning och forskning i svensk översättning. Ruotsin kielen kääntäminen koulutusalan ja tutkimuskohteena. Professorsinstallation – Juhlaluento 30.11.2011. [Manus och power point-presentation skickade av Pirjo Kukkonen 5.12.2011].
- Kumar, Vijay & Stracke, Elke 2007. An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education* 12 (4), 461–470.
- Kumpulainen, Minna 2011. Mitä käännösprosessi ja -produkti kertovat opiskelijan kompetenssista? *MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu* 5, 1–19. [Online, hämtat 20.8.2012.] Tillgänglig: http://www.sktl.fi/@Bin/85381/Kumpulainen_MikaEL2011.pdf
- Kusmaul, Paul 1995. *Training the translator*. Benjamins Translation Library 10. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Kußmaul, Paul 2000. *Kreatives Übersetzen*. Studien zur Translation 10. Tübingen: Stauffenburg.
- Kvale, Steinar 2007. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Övers. av Sven-Erik Torhell. 16 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- LaFond, Larry & Dogancay-Aktuna, Seran 2009. Teacher perspectives on linguistics in TESOL teacher education. *Language Awareness* 18 (3–4), 345–365.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka 1993. *Formaallinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. [Akad. avh.]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laksov, Klara B., Nikkola, Matti & Lonka, Kirsti 2008. Does teacher thinking match teaching practice? A study of basic science teachers. *Medical Education* 42 (2), 143–151.
- Larjavaara, Matti 2007. *Pragmasemantiikka*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1077. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laurén, Christer 2006. *Tidig inlärnning av flera språk. Teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja, tutkimuksia 274. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lederer, Marianne 2007. Can theory help translator and interpreter trainers and trainees? *ITT. The Interpreter and Translator Trainer* 1 (1), 15–35.
- Lee-Jahnke, Hannelore 2005. Unterrichts- und Evaluierungsmethoden zur Förderung des kreativen Übersetzens. *Lebende Sprachen* 50 (3), 125–132.
- Lehtinen, Erno & Palonen, Tuire 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaaliperusta. I: *Arkipäivän oppiminen*, 90–107. Red. av Pekka Sallila & Tapio Vaherva. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Leppihalme, Ritva 2008. Developing translation knowledge and competences in language students. *Redit. E-Journal on the Didactics of Translation and Interpreting* 1/2008, 57–76. [Online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: http://www.redit.uma.es/Archiv/v1_2008/RitvaLeppihalme.pdf
- Levy, Jiri 1967/2000. Translation as a decision process. I: *The translation studies reader*, 148–159. Red. av Lawrence Venuti & Mona Baker. London & New York: Routledge.
- Limon, David 2005. Genre and text conventions as part of translation competence. I: *Beyond equivalence. Jenseits der Äquivalenz. Oltre l'equivalenza. Onkraj ekvivalence*, 137–158. Red. av Nike Kocijančič Pokorn, Erich Prunč & Alessandra Riccardi. Graz Translation Studies 9. Graz: Universität Graz.
- Lindqvist, Per 2010. Ödmjuk orubblighet. *En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande. Didaktisk Tidskrift* 19 (1), 1–18. [Online, hämtat 20.11.2011.] Tillgänglig: <http://www.didaktisktidskrift.se/pdf/orubblighet.pdf>

- Lindström, Lars 2007. Pedagogisk bedömning. I: *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, 11–27. Red. av Lars Lindström & Viveca Lindberg. 4 uppl. Stockholm: HLS Förlag.
- Lodeiro, Daniel 2009. Tacka nej till luddiga uppdrag. *Facköversättaren* 1/2009, 12–13.
- Lundgren, Charlotte 2009. *Samarbete genom samtal. En samtalsanalytisk studie av multiprofessionella teamkonferenser inom smärtrehabilitering*. Linköping Studies in Arts and Science 483. Linköpings universitet. [Akad. avh., online, hämtat 20.11.2011.] Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:224065/FULLTEXT02>
- Lörscher, Wolfgang 1992. Process-oriented research into translation and implications for translation teaching. *TTR. Traduction, terminologie, rédaction* 5 (1), 145–161. [Online, hämtat 8.2.2010.] Tillgänglig: <http://www.erudit.org/revue/TTR/1992/v5/n1/037110ar.pdf>
- Macken-Horarik, Mary 2002. "Something to shoot for". A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. I: *Genre in the classroom. Multiple perspectives*, 17–42. Red. av Ann M. Johns. New York & London: Routledge.
- Mackenzie, Rosemary 2004. Functional translation theory and quality in translation. An interface between theory and practice. I: *Kieli, teksti ja kääntäminen. Language, text and translation*, 157–168. Red. av Jorma Tammola. Englannin kielen kääntäminen ja tulkkaus. Turku: Turun yliopisto.
- Malmgren, Lars-Göran 1996. *Svenskundervisning i grundskolan*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Mantila, Harri 2007. Kielikäsituksesta kielenhuollon uusiin periaatteisiin. [Online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=2256>
- Mason, Ian 1998. Communicative/functional approaches. I: *Routledge encyclopedia of translation studies*, 29–33. Red. av Mona Baker i samarbete med Kirsten Malmkjær. London & New York: Routledge.
- Mauranen, Anna & Kujamäki, Pekka (red.) 2004. *Translation universals. Do they exist?* Benjamins Translation Library 48. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- McAlester, Gerard 2000. The time factor. A practical evaluation criterion. I: *Translation into non-mother tongues. In professional practice and training*, 133–139. Red. av Meta Grosman, Mira Kadric, Irena Kovačić & Mary Snell-Hornby. Studien zur Translation 8. Tübingen: Stauffenburg.
- McAlpine, Lynn, Weston, Cynthia, Timmermans, Julie, Berthiaume, Denis & Fairbank-Roch, Gail 2006. Zones. Reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education* 31 (5), 601–615.
- Melin, Lars 2006. Experimentell språkvård. *Språkvård* 4/2006, 4–7.
- Melin, Lars 2007. Vad är det för fel på ett fel? *Forskning och framsteg* 1/2007. [Online, hämtat 10.8.2011.] Tillgänglig: <http://fof.se/tidning/2007/1/vad-ar-det-for-fel-pa-ett-fel>
- Moallem, Mahnaz & Earle, Rodney S. 1998. Instructional design models and teacher thinking. Toward a new conceptual model for research and development. *Educational Technology*, March–April 1998, 5–22.
- Moilanen, Pentti 1998. *Opettajien toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 144. [Akad. avh.]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Montgomery, Julie L. & Baker, Wendy 2007. Teacher-written feedback. Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing* 16 (2), 82–99.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid 2010. Ämnesdidaktisk forskning om universitetsundervisning? I: *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj 2010*, 93–103. Red. av Bengt-Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd. Skrifter från Forum för ämnesdidaktik, Linköpings universitet, 1. [Online, hämtat 27.9.2012.] Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:421323/FULLTEXT01>
- Mossop, Brian 2003. What should be taught at translation school? I: *Innovation and e-learning in translator training*, 20–22. Red. av Anthony Pym, Carmina Fallada, José

- Ramón Biau & Jill Orenstein. [Online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: http://isg.urv.es/library/papers/innovation_book.pdf
- Mossop, Brian 2007. Empirical studies of revision. What we know and need to know. *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation* 8/2007. [Online, hämtat 4.5.2011.] Tillgänglig: http://www.jostrans.org/issue08/art_mossop.php
- Munby, Hugh, Russell, Tom & Martin, Andrea K. 2001. Teachers' knowledge and how it develops. I: *Handbook of research on teaching*, 877–904. Red. av Virginia Richardson. 4 uppl. Washington DC: The American Educational Research Association.
- Munday, Jeremy 2012. *Introducing translation studies. Theories and applications*. 3 uppl. London & New York: Routledge.
- Mäntynen, Anne 2003. *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 926. [Akad. avh.]. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mäntynen, Anne 2012. Kieli-ideologiat käytännössä. Sanajärjestyksen normittuminen tietokirjojen suomennostyössä. *Virittäjä* 116 (3), 378–409.
- Neubert, Albrecht 2000. Competence in language, in languages, and in translation. I: *Developing translation competence*, 3–18. Red. av Christina Schäffner & Beverly Adab. Benjamins Translation Library 38. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Neubert, Albrecht 2005. Theory and practice in translation teaching. Looking back on forty years of good and bad experiences. I: *On the relationships between translation theory and translation practice*, 249–258. Red. av Jean Peeters. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 19. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford & Wien: Peter Lang.
- Neumann, Ruth, Parry, Sharon & Becher, Tony 2002. Teaching and learning in their disciplinary contexts. A conceptual analysis. *Studies in Higher Education* 27 (4), 405–417.
- Neunzig, Wilhelm & Tanqueiro, Helena 2005. Teacher feedback in online education for trainee translators. *Meta. Translators' Journal* 50 (4). [Online, hämtat 2.9.2012.] Tillgänglig: <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/019873ar.pdf>
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2009. Oppimisen teorian. I: *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 194–236. Red. av Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi. Helsinki: WSOYpro.
- Nida, Eugene A. 1964. *Toward a science of translating. With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- Norberg, Ulf 2003. *Übersetzen mit doppeltem Skopos. Eine empirische Prozess- und Produktstudie*. Studia Germanistica Upsaliensia 42. [Akad. avh.]. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nord, Andreas 2010. Flödande inspiration och praktiska råd. Om trädgårdsboken i ett läsarperspektiv. *Sakprosa* 2 (1), 1–26. [Online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/87/50>
- Nord, Christiane 1997. *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. Translation Theories Explained 1. Manchester & Northampton: St. Jerome.
- Nord, Christiane 2005. Training functional translators. I: *Training for the new millennium. Pedagogies for translation and interpreting*, 209–223. Red. av Martha Tennent. Benjamins Translation Library 60. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Nord, Christiane 2010. *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Schriften des BDÜ 38. Berlin: Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer.
- Nuopponen, Anita & Pilke, Nina 2010. *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.
- O'Donovan, Berry, Price, Margaret & Rust, Chris 2008. Developing student understanding of assessment standards. A nested hierarchy of approaches. *Teaching in Higher Education* 13 (2), 205–217.
- Olafson, Lori & Schraw, Gregory 2006. Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research* 45 (1–2), 71–84.

- OP1 = Opinto-opas 2008–2009. Saksan kielen ja kirjallisuuden opinnot. [Undervisningsplan, online, hämtat 7.2.2011.] Tillgänglig: http://www.uwasa.fi/kieletjaviestinta/oppaat/opas2008/17_saksa.pdf
- OP2 = Opinto-opas 2010–2011. Ruotsin kielen opinto-opas pääaineopiskelijoille. [Undervisningsplan, online, hämtat 8.3.2011.] Tillgänglig: https://wiola.uef.fi/weboodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=980&Org=20784033&vl_tila=1&ukAikMaar=1
- OPTIMALE = Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe. Optimising translator training. [Online, hämtat 18.8.2012.] Tillgänglig: <http://www.translator-training.eu>
- Orrell, Janice 2006. Feedback on learning achievement. Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education* 11 (4), 441–456.
- PACTE = PACTE group. Beeby, Allison, Fernández, Mònica, Fox, Olivia, Hurtado Albir, Amparo, Kozlova, Inna, Kuznik, Anna, Neunzig, Wilhelm, Rodríguez, Patricia, Romero, Lupe & Wimmer, Stefanie 2009. Results of the validation of the PACTE translation competence model. Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures* 10 (2), 207–230.
- Paepcke, Fritz 1986. *Im Übersetzen leben. Übersetzen und Textvergleich*. Utg. av Klaus Berger & Hans-Michael Speier. Tübinger Beiträge zur Linguistik 281. Tübingen: Gunter Narr.
- Pajares, M. Frank 1992. Teachers' beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- Paloposki, Outi, Jantunen, Jarmo Harri & Leinonen, Satu 2002. Millaista on suomalainen käännöstutkimus? *Kääntäjä* 4/2002, 1–2.
- Paloposki, Outi (red.) 2009. *The road to translation – Festschrift in honour of Ritva Leppihalme. Polkuja kääntämiseen – Juhlakirja Ritva Leppihalmeelle*. The Electronic Journal of the Department of English at the University of Helsinki 4. [Online, hämtat 6.6.2011.] Tillgänglig: <http://blogs.helsinki.fi/hes-eng/volumes/volume-4-the-road-to-translation-polkuja-kaantamiseen/>
- Palumbo, Giuseppe 2009. *Key terms in translation studies*. London & New York: Continuum.
- Patrikainen, Risto 1999. *Opettajuuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pavlović, Nataša 2007. *Directionality in collaborative translation processes. A study of novice translators*. Universitat Rovira i Virgili & University of Zagreb. [Akad. avh., online, hämtat 26.7.2012.] Tillgänglig: http://isg.urv.es/publicity/doctorate/research/theses/Pavlovic_thesis_finalversion.pdf
- Pavlović, Nataša & Jensen, Kristian T. H. 2009. Eye tracking translation directionality. I: *Translation research projects* 2, 93–109. Red. av Anthony Pym & Alexander Perekrstenko [Online, hämtat 26.7.2012.] Tillgänglig: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_2_2009/chapters/jensenpavlovic.pdf
- Pietilä, Anu 2002. *Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva. Matematiikkakokemukset matematiikkakuvan muodostajina*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 238. [Akad. avh.]. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pintrich, Paul R. 2002. Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. I: *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, 389–414. Red. av Barbara K. Hofer & Paul R. Pintrich. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.
- Pitkäniemi, Harri 2010. How the teacher's practical theory moves to teaching practice. A literature review and conclusions. *Education Inquiry* 1 (3), 157–175. [Online, hämtat 26.7.2012.] Tillgänglig: http://www.use.umu.se/digitalAssets/50/50081_web_harri.pdf
- Pokorn, Nike K. 2005. *Challenging the traditional axioms. Translation into a non-mother tongue*. Benjamins Translation Library 62. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

- Pokorn, Nike K. 2009. Natives or non-natives? That is the question ... Teachers of translation into language B. *ITT. The Interpreter and Translator trainer* 3 (2), 189–208.
- Price, Margaret, Handley, Karen, Millar, Jill & O'Donovan, Berry 2010. Feedback. All that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35 (3), 277–289.
- Prosser, Michael & Trigwell, Keith 1999. *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, Michael, Martin, Elaine, Trigwell, Keith, Ramsden, Paul & Lueckenhausen, Gillian 2005. Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science* 33 (2), 137–157.
- Puolimatka, Tapio 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Pym, Anthony 1993. *Epistemological problems in translation and its teaching. A seminar for thinking students*. Calaceit: Caminade.
- Pym, Anthony 2009. Translator training. [Online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_translator_training.pdf
- Pym, Anthony 2010. *Exploring translation theories*. London & New York: Routledge.
- Quinton, Sarah & Smallbone, Teresa 2010. Feeding forward. Using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International* 47 (1), 125–135.
- Raatikainen, Panu 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ranagården, Lisbeth 2009. *Lärarens lärande om elever. En sociologisk studie av yrkespraktik*. Göteborg Studies in Sociology 39. [Akad. avh.]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rekola, Leena 2003. *Ammattikorkeakoulussa terveydenhuollon koulutuksessa toimivien opettajien tieteellisen tiedon hallintataidot*. Yleislääketieteen ja perusterveydenhuollon osasto. Helsingin yliopisto. [Akad. avh., online, hämtat 20.11.2011.] Tillgänglig: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/laa/kliin/vk/rekola/ammattik.pdf>
- Risku, Hanna 2009. *Translationsmanagement. Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Translationswissenschaft 1. 2 rev. uppl. Tübingen: Gunter Narr.
- Robson, Colin 2002. *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. 2 uppl. Oxford: Blackwell.
- Rossi, Paula 2005. ”Välöversatt”. Om översättare och översättningar i en tidning. I: *Från översättning till etik. En festskrift till Irma Sorvali på hennes 60-årsdag den 15 oktober 2005*, 265–272. Red. av Paula Rossi. Acta Universitatis Ouluensis. Series B, humaniora 64. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ryle, Gilbert 1963. *The concept of mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Sadler, D. Royce 2010. Beyond feedback. Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35 (5), 535–550.
- Saksa, Silja 2004. *Baabelin perilliset. Kääntäjien ja kääntämisen historiaa*. Jyväskylä: Ateena.
- de Saussure, Ferdinand 1970. *Kurs i allmän lingvistik*. Övers. av Anders Löfqvist. Malmö: Cavefors.
- Schjoldager, Anne 2004. Are L2 learners more prone to err when they translate? I: *Translation in undergraduate degree programmes*, 127–149. Red. av Kirsten Malmkjær. Benjamins Translation Library 59. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Schmeck, Ronald Ray 1988. Strategies and styles of learning. An integration of varied perspectives. I: *Learning strategies and learning styles*, 317–347. Red. av Ronald R. Schmeck. Perspectives on Individual Differences. New York & London: Plenum Press.
- Schmid, Martina 2011. Übersetzungsdidaktik. I: *Übersetzung. Translation. Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An international encyclopedia of translation studies. Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*, 2634–2642. Volym 3. Red. av Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans, Harald Kittel, Werner Koller, José Lambert & Fritz Paul i samarbete med Juliane House & Brigitte Schultze. HSK 26:3. Berlin & Boston: Walter de Gruyter.

- Schmidt, Morena Azbel 2005. *How do you do it anyway? A longitudinal study of three translator students translating from Russian into Swedish*. Stockholm Slavic Studies 30. Stockholms universitet. [Akad. avh., online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: su.diva-portal.org/smash/get/diva2:197703/FULLTEXT01
- Schopp, Jürgen 2002. Übersetzungsübung und Übersetzungsauftrag. I: *Erikoiskielet ja käännösteoria. Vakki-symposiumi XXII Vaasa 9.–10.2.2002*, 344–358. Red. av Merja Koskela & Nina Pilke. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisut 29. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Schopp, Jürgen 2006. Realer Übersetzungsbedarf und authentische Aufträge im Translationsunterricht. Übersetzungsübung und Übersetzungsauftrag (2). I: *XXXII Kielitieteen päivät Tampereella 19.–20.5.2005. Valikoima pidettyihin esitelmiin pohjautuvista artikkeleista*, 156–169. Red. av Anneli Pajunen & Hannu Tommola. [Online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6622-5>
- Schäffner, Christina 2004. Systematische Übersetzungsdefinitionen. I: *Übersetzung. Translation. Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An international encyclopedia of translation studies. Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*, 101–117. Volym 1. Red. av Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans, Harald Kittel, Werner Koller, José Lambert & Fritz Paul i samarbete med Juliane House & Brigitte Schultze. HSK 26:1. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Schäffner, Christina 2005. Preparing students of translation for the real world. Needs, methods, constraints. I: *On the relationships between translation theory and translation practice*, 237–248. Red. av Jean Peeters. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 19. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford & Wien: Peter Lang.
- Séguinot, Candace 2000. Knowledge, expertise, and theory in translation. I: *Translation in context. Selected contributions from the EST congress, Granada 1998*, 87–104. Red. av Andrew Chesterman, Natividad Gallardo San Salvador & Yves Gambier. Benjamins Translation Library 39. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Séguinot, Candace 2007. Translation and the changing profession. A cross-disciplinary perspective. *TTR. Traduction, terminologie, rédaction* 20 (1), 171–191. [Online, hämtat 7.5.2012.] Tillgänglig: <http://www.erudit.org/revue/ttr/2007/v20/n1/018502ar.pdf>
- SEO = *Svensk-engelsk ordbok*. Högskoleverket. [Online, hämtat 7.5.2012.] Tillgänglig: <http://hsv.se/densvenskahogskolan/svenskengelskordbok.4.47873ee11827f812de8000359.html>
- SFS-EN 15038. 2006. Käännöspalvelut. Palveluvaatimukset. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto SFS.
- Shulman, Lee S. 1986. Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Shulman, Lee S. 1987. Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–21.
- SKTL = Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto. Kääntäminen ja tulkkaus. [Online, hämtat 21.8.2012.] Tillgänglig: http://www.sktl.fi/kaantaminen_ja_tulkkaus/
- Smith, Gerald 2002. Are there domain-specific thinking skills? *Journal of Philosophy of Education* 36 (2), 207–227.
- Snell-Hornby, Mary 2006. *The turns of translation studies. New paradigms or shifting viewpoints?* Benjamins Translation Library 66. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- SO = *MOT Norstedts Svensk ordbok*. [Online, hämtat 1.11.2011.] Tillgänglig: <http://mot.kielikone.fi/mot/uta/netmot.exe?motportal=80>
- Språkrådet 2010. SV: Korrekt, olämpligt eller felaktigt, ev. beroende på sammanhang? Språkrådet, sprakfragor@sprakradet.se [e-post]. E-brev till Marja Kivilehto, 2.6.2010.
- Språkrådet 2011. SV: Översättningsundervisning som term. Språkrådet, sprakfragor@sprakradet.se [e-post]. E-brev till Marja Kivilehto, 2.11.2011.

- Stake, Robert E. 2005. Qualitative case studies. I: *The Sage handbook of qualitative research*, 443–466. Red. av. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. 3 uppl. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Stewart, Dominic 2008. Vocational translation training into a foreign language. *InTRAlinea. Online Translation Journal* 10/2008, 1–18. [Online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: <http://www.intralinea.org/print/article/1646>
- Stierer, Barry & Antoniou, Maria 2004. Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education? *Teaching in Higher Education* 9 (3), 275–285.
- Stodolsky, Susan S. & Grossman, Pamela L. 1995. The impact of subject matter on curricular activity. An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal* 32 (2), 227–249.
- Strømsø, Helge I., Bråten, Ivar & Samuelstuen, Marit S. 2008. Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding. *Learning and Instruction* 18 (6), 513–527.
- Sunnari, Marianna 2011. 30 vuotta kääntäjänkoulutusta yliopistoissa. *Kääntäjä* 5/2011, 22.
- Svanlund, Jan (red.) 2005. *Språkriktighetsboken*. Utarbetad av Svenska språknämnden. Stockholm: Norstedts.
- Svensén, Bo 2004. *Handbok i lexikografi. Ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik*. 2 uppl. Stockholm: Norstedts.
- Svenska skrivregler 2008. Språkrådet. Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Övers. av Bo Grönholm. 2 rev. uppl. Helsinki: WSOY.
- Tarnanen, Mirja 2002. *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tennant, Mark, McMullen, Cathi & Kaczynski, Dan 2010. *Teaching, learning and research in higher education. A critical approach*. New York & London: Routledge.
- Toropainen, Outi 2008. *Niondeklassare skriver brev. Om svenskspråkiga elevers kommunikativa skrivfärdigheter i finska*. [Akad. avh.]. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- TU = Tutkintovaatimukset 2007–2009. Saksan kääntämisen ja tulkkauksen tutkintovaatimukset 2007–2009. [Undervisningsplan, online, hämtat 11.2.2011.] Tillgänglig: <https://webodi.helsinki.fi/hy/frame.jsp?Kieli=1&avattavaSivu=opasopiskopas.jsp?Kieli=1>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5 rev. uppl. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, Päivi 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- UBS = Utbildningsstyrelsen. Examensinnehållet. [Online, hämtat 21.8.2012.] Tillgänglig: http://www.opf.fi/utbildning_och_examina/auktoriserade_translatorer/examensinnehallet
- Vygotsky, Lev Semyonovich 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Red. av Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev 1987. *Thought and language*. Rev. och red. av Alex Kozulin. 2 uppl. Cambridge & London: The MIT Press.
- Värlander, Sara 2008. The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education* 13 (2), 145–156.
- Waddington, Christopher 2004. Should student translations be assessed holistically or through error analysis? *Lebende Sprachen* 49 (1), 28–35.
- Waddington, Christopher 2006. Measuring the effect of errors on translation quality. *Lebende Sprachen* 51 (2), 67–71.
- Walker, Mirabelle 2009. An investigation into written comments on assignments. Do students find them usable? *Assessment and Evaluation in Higher Education* 34 (1), 67–78.

- Wallin, Anita 2004. *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg Studies in Educational Sciences 212. [Akad. avh.]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Weaver, Melanie R. 2006. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 31 (3), 379–394.
- Wedin, Ann-Sofi 2007. *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping Studies in Pedagogic Practices 2. Linköpings universitet. [Akad. avh., online, hämtat 2.11.2011.] Tillgänglig: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:17640/FULLTEXT01>
- Wertsch, James W. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Westman, Margareta 2001. *Språkets myller*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 84. Stockholm: Norstedts.
- Woolfolk Hoy, Anita, Davis, Heather & Pape, Stephen J. 2006. Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. I: *Handbook of educational psychology*, 715–737. Red. av Patricia A. Alexander & Philip H. Winne. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.

Bilaga 1

Källtext 1 = K1

Tehtävänanto

Tampereen yliopiston ProBell-ryhmä (www.uta.fi/eduta/probell/) ja Linköpingin yliopisto ovat tehneet yhteistyötä vuosien ajan. Esimerkkinä yhteistyöstä on kirja Ongelmista oppimisen iloa, jossa on neljän linköpingiläistutkijan artikkelit suomeksi käännettyinä.

Kuvitteellisessa tilanteessa oheinen artikkeli käännetään ruotsiksi Linköpingin yliopiston ongelmaperustaista oppimista koskevaan julkaisuun. Julkaisu ilmestyy osana CUL-sarjaa (CUL-rapporter, Linköpings universitet) ja on tarkoitettu ongelmaperustaista oppimista työssään soveltaville. Harjoituksena käännetään vain johdantoluku.

Roisin Donnelly
Timo Portimojärvi

Ongelmaperustaista oppimista verkossa

Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia

Tarkastelemme tässä artikkelissa ongelmaperustaisen oppimisen (PBL, Problem-based Learning) sekä digitaalisten medioiden mahdollistamien etä- ja monimuoto-opiskelun muotojen yhdistämisen mahdollisuuksia ja käytännön toteutuksia. Pyrimme perustelemaan näkemystä, jonka mukaan ongelmaperustainen oppiminen pedagogisena innovaationa ja tietoverkot teknisenä ratkaisuna tarjoavat aitoja mahdollisuuksia ja lisäarvoja mielekkään opiskelun toteuttamiseksi. Tarkastelemme aihepiiriä molempia näkökulmia (teknologisesta ja pedagogisesta) käsittelevän kirjallisuuden ja toteuttamiemme koulutushankkeiden kautta. Kuvaamme ja määrittelemme teoreettisista ja käytännöllisistä lähtökohdista, mitä on verkko-PBL. Yleisempää tarkastelua peilaamme suunnittelijan, tutorin ja opiskelijan näkökulmista kahden korkea-asteen täydennyskoulutushankkeen avulla. Artikkelin ensimmäisessä osassa käsittelemme ongelmaperustaisen oppimisen peruskäsitteistöä ja tarkastelemme, miten tieto- ja viestintäteknologian (TVT) tuoreimmat kehityslinjat liittyvät niihin. Seuraavaksi tarkastelemme huomattavampia eroja perinteisen ja verkko-PBL:n välillä. Jatkamme tästä tarkastelemalla soveltuvia teknologisia ratkaisuja ja mediavalintoja, joita on tarjolla muuttuvassa viestinnän kentässä. Tämän jälkeen esittelemme kaksi koulutuskokonaisuutta, joissa molemmissa on toteutettu ongelmaperustaista oppimista monimuotoisena etä- ja

lähityöskentelyn yhdistelmänä. Lopuksi teemme yhteenvetoa teoreettisista ja käytännöllisistä näkökulmista ja teemme päätelmiä tulevaisuutta ajatellen.

Perinteisesti ongelmaperustaista oppimista on toteutettu lähiopetuksena ja tutoriaaleja on pidetty opiskelumuodon keskeisenä elementtinä ja punaisena lankana. Vaikka ongelmaperustaisen oppimisen verkkosovellusten tutkimukseen ja kehittämiseen on paljon kiinnostusta (Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valaitis et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002), voidaan silti sanoa, että nopeasti muuttuva aihepiiri kaipaa lisää tutkimusta.

Bilaga 2

K2 = Källtext 2

Tehtävänanto

Tampereen yliopiston ProBell-ryhmä (www.uta.fi/eduta/probell/) ja Linköpingin yliopisto ovat tehneet yhteistyötä vuosien ajan. Esimerkkinä yhteistyöstä on kirja *Ongelmista oppimisen iloa*, jossa on neljän linköpingiläistutkijan artikkelit suomeksi käännettyinä.

Kuvitteellisessa tilanteessa oheinen artikkeli käännetään suomeksi ProBell-ryhmän julkaisuun, joka on tarkoitettu ongelmaperustaista oppimista työssään soveltaville. Harjoituksena käännetään vain artikkelin johdanto.

LABORATION I BASGRUPP –
alternativ modell på naturvetenskapliga utbildningar

Maria Lerm & Eva Särndahl
Institutionen för molekylär och klinisk medicin

Inledning

Laborationer

Laborationen är ett mycket viktigt inslag i naturvetenskapliga utbildningar. Under laborationen lär sig studenten det hantverk som är knutet till teorin som bearbetas i de olika kurserna. En naturvetenskaplig utbildning utan laborationer skulle vara otänkbar. Tyvärr är laborationerna oftast tillrättalagda av handledaren, och studenterna får aldrig tillfälle att planera sina experiment själva och testa egna idéer. I arbetslivet förväntas dock förutom en gedigen teoretisk kunskap och ett gott laborativt handlag, även förmågan att strategiskt planera arbetsgången inför ett experiment. I denna artikel presenteras alternativa möjligheter för handledaren att lägga upp laborationer inom naturvetenskaplig undervisning. Kortfattat innebär detta att studenterna erbjuds möjlighet att på ett problembaserat sätt få fundera och resonera över vilka laborativa metoder som kan användas för att lösa en naturvetenskaplig frågeställning. Undervisningen blir härigenom mer studentcentrerad och man frångår katedral undervisning, dvs. handledaren fungerar som en ”coach” i stället för ”teacher”.

Problembaserat lärande

En undervisningsidé som får allt större betydelse inom vuxenutbildningar nationellt och internationellt är problembaserat lärande (PBL) (Silén & Hård af Segerstad, 2001, Abrandt Dahlgren, 2001). PBL bygger på grundtankar om individens självstyrda lärande och lärande utifrån det man redan kan. Man närmar sig teorin på ett annorlunda sätt än inom traditionell undervisning. Istället för att försöka läsa in teorin rakt av, bildar man sig frågeställningar kring temat innan man fördjupar sin kunskap genom t.ex. litteraturstudier. När man formulerar dessa frågeställningar, gör man det utifrån den kunskap man sedan tidigare besitter, vilket resulterar i att den nya kunskapen blir förankrad i tidigare kunskaper. Dessutom ger delaktigheten i formuleringen av frågeställningarna en ökad motivation till lärandet.

Rent praktiskt går PBL-undervisning till så att man träffas i s.k. basgrupper om 4-8 studenter i varje grupp, samt en handledare. Problembearbetningen sker sedan mer eller mindre efter ett speciellt schema, den s.k. PBL-ovalen. I stora drag innebär detta att studenterna under första basgruppsstillfället ”brainstormar” kring problemet och ur det som dyker upp försöker formulera frågeställningar och inlärningsmål till nästa tillfälle. Under tiden mellan basgruppsträffarna inhämtar studenterna kunskaper om ämnet genom bland annat litteraturstudier. Vid det andra tillfället diskuterar sedan gruppen hur den inhämtade kunskapen kan användas för att lösa det ursprungliga problemet. Handledarens uppgift är att stötta studenterna i deras arbete med att formulera frågor och söka svar (Silén, 2006), och eftersom det finns en hel del litteratur som behandlar basgruppshandledarens förhållningssätt diskuterar vi inte detta utförligt här (se även Silén, 2000). PBL användes vid Linköpings Universitet först inom medicinsk utbildning där man utgick från skrivna patientfall, men har sedan spridits till många andra utbildningar.

Artikkeli on osa julkaisua *Pedagogiska utmaningar i tiden* ja on luettavissa osoitteessa <http://www.liu.se/content/1/c6/01/80/56/CUL12.pdf>

Bilaga 3

Kriterier och belägg för översättningslärarnas syn på översättning

Betydelseinriktad syn Kriterier	Belägg
Läraren fäster uppmärksamhet på meningsfullhet. Hon eller han går på djupet i källtexten och funderar över studenternas lösningar utifrån om översättningen förmedlar det som källtexten avser att förmedla.	<p>Lärarnas kommentarer till översättning av följande meningar i källtexterna (K1 och K2):</p> <p>Tarkastelemme tässä artikkelissa ongelmaperustaisen oppimisen (PBL, Problem-based Learning) sekä digitaalisten medioiden mahdollistamien etä- ja monimuoto-opiskelun muotojen yhdistämisen mahdollisuuksia ja käytännön toteutuksia. (K1)</p> <p>Tarkastelemme aihepiiriä molempia näkökulmia (teknologisesta ja pedagogisesta) käsittelevän kirjallisuuden ja toteuttamiemme koulutushankkeiden kautta. (K1)</p> <p>Yleisempää tarkastelua peilaamme suunnittelijan, tutorin ja opiskelijan näkökulmista kahden korkea-asteen täydennyskoulutushankkeen avulla. (K1)</p> <p>Tyvärr är laborationerna oftast tillrättalagda av handledaren, och studenterna får aldrig tillfälle att planera sina experiment själva och testa egna idéer. (K2)</p> <p>I arbetslivet förväntas dock förutom en gedigen teoretisk kunskap och ett gott laborativt handlag, även förmågan att strategiskt planera arbetsgången inför ett experiment. (K2)</p> <p>Handledarens uppgift är att stötta studenterna i deras arbete med att formulera frågor och söka svar (Silén, 2006), och eftersom det finns en hel del litteratur som behandlar basgruppshandledarens förhållningssätt diskuterar vi inte detta utförligt här (se även Silén, 2000). (K2)</p>

Funktionell syn	
Kriterier	Belägg
Läraren lägger vikt vid att översättningarna förankras i samma begreppsvärld som källtexten.	<p>Lärarnas kommentarer till översättning av följande fackbegrepp i källtexterna (K1 och K2):</p> <p>etä- ja monimuoto-opiskelu (K1) ongelmaperustainen oppiminen (K1) tieto- ja viestintäteknologia (tv) (K1) tutor (K1) tutoriaali (K1) verkko-PBL (K1)</p> <p>basgrupp (K2) katedralundervisning, [katederundervisning] (K2) laboration (K2) PBL-oval (K2) problembaserat lärande (K2) självstyrt lärande (K2)</p>

Funktionell syn		
Förslag till översättning av fackbegrepp i källtext 1		
Fackbegrepp	Att föredra som lösning	Acceptabel som lösning
etä- ja monimuoto-opiskelu	flexibelt lärande	distans- och flerformsstudier
ongelmaperustainen oppiminen	problembaserat lärande	problembaserad inläring
tieto- ja viestintäteknologia (tv)	informations- och kommunikationsteknologi (ikt)	informations- och kommunikationsteknik (it/ict)
tutor	handledare	tutor
tutoriaali	basgruppsarbete	handledning
verkko-PBL	PBL på webben	nät-PBL

Funktionell syn		
Förslag till översättning av fackbegrepp i källtext 2		
Fackbegrepp	Att föredra som lösning	Acceptabel som lösning
basgrupp	pienryhmä, tutorryhmä	perusryhmä, ryhmä
katedral- undervisning	kateederiopetus	perinteinen opettaminen, luennoiva opettaminen
laboration	laboraatio, laborointi, käytännön harjoitus	laboratorioharjoitus, laboratoriotyö
PBL-oval	PBL-sykli, PBL-ympyrä	PBL-soikio, PBL-ovaali
problembaserat lärande	ongelmaperustainen oppiminen	ongelmalähtöinen oppiminen, ongelmakeskeinen oppiminen
självstyrt lärande	itseohjautuva oppiminen	itseohjattu oppiminen

Formalistisk syn	
Kriterier	Belägg
Läraren uppmärksammar formalia, dvs. fullständighet, genre och korrekthet samt skiljetecken. Läraren lägger vikt vid att alla delar i texten är med, källhänvisningarna återges enligt svenskt respektive finskt bruk och att siffror och namn är korrekta.	Lärarnas kommentarer till hantering av fullständighet, genre och korrekthet samt skiljetecken (kommatering och användning av binde- respektive tankstreck).

Formalistisk syn		
Förslag till återgivning av källhänvisningar i källtext 1		
Källhänvisning	Att föredra som lösning	Acceptabel som lösning
Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valaitis et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002	Portimojärvi 2006, Donnelly 2005, Valaitis m.fl. 2005, Uden 2005, Koschmann 2002	Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valaitis et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002
	Portimojärvi, 2006; Donnelly, 2005; Valaitis m.fl., 2005; Uden, 2005; Koschmann, 2002	

Formalistisk syn		
Förslag till återgivning av källhänvisningar i källtext 2		
Källhänvisning	Att föredra som lösning	Acceptabel som lösning
se även Silén, 2000	ks. myös Silén 2000	ks. myös Silén, 2000
Silén, 2006	Silén 2006	Silén, 2006
Silén & Hård af Segerstad, 2001, Abrandt Dahlgren, 2001	Silén & Hård af Segerstad 2001; Abrandt Dahlgren 2001	Silén & Hård af Segerstad, 2001; Abrandt Dahlgren, 2001

Språkliga normföreställningar	
Innehållslig och funktionell acceptabilitet som normföreställning	
Kriterier	Belägg
Läraren uppmärksammar att käll- och målspråkliga begrepp relateras till varandra och att graden av motsvarighet beaktas. Läraren uppmärksammar att översättningens syfte noteras.	Lärarnas kommentarer till översättning av följande uttryck i källtexterna (K1 och K2): lisäarvo (K1) tutkimus (K1) frågeställning (K2) fundera och resonera (K2) förhållningssätt (K2)

Språkliga normföreställningar	
Målspråklig acceptabilitet som normföreställning	
Kriterier	Belägg
Läraren lägger vikt vid att målspråkliga uttryck relateras till målspråkets normer.	Lärarnas kommentarer till översättning av följande uttryck i källtext 1 (K1): mediavalinta (K1) perinteinen ja verkko-PBL (K1) viestinnän kenttä (K1)

Bilaga 4

Kriterier och belägg för studenternas syn på översättning

Uppmärksamhet på innehållslig och funktionell acceptabilitet	
Kriterier	Belägg
Studenten relaterar käll- och målspråkliga begrepp till varandra och beaktar graden av motsvarighet. Studenten uppmärksammar översättningens syfte.	Översättning av följande uttryck i källtexterna (K1 och K2): ratkaisu (K1) tutoriaali (K1) diskutera (K2) nationell och internationell (K2)

Uppmärksamhet på formell och målspråklig acceptabilitet	
Kriterier	Belägg
Studenten beaktar att alla grafiska delar är med och återger källhänvisningar, namn, rubriker och styckeindelning acceptabelt.	Återgivning av källhänvisningar, namn, rubriker och styckeindelning i källtexterna (K1 och K2)
Studenten relaterar målspråkliga uttryck till målspråkets normer.	Översättning av följande uttryck i källtexterna (K1 och K2): molemmat (K1) perinteinen ja verkko-PBL (K1) bygga på grundtankar (K2) "coach" (K2)

Uppmärksamhet på innehållslig, funktionell och målspråklig acceptabilitet Förslag till översättning av uttrycken i källtext 1		
Uttryck	Att föredra som lösning	Att undvika som lösning
molemmat	både och, båda	både
perinteinen ja verkko-PBL	lösningar där de samordnade uttrycken har samma form	lösningar där de samordnade uttrycken inte har samma form
ratkaisu	lösning etc.	upplösning
tutoriaali	basgruppsarbete, tutorverksamhet etc.	tutorial

Uppmärksamhet på innehållslig, funktionell och målspråklig acceptabilitet
Förslag till översättning av uttrycken i källtext 2

Uttryck	Att föredra som lösning	Att undvika som lösning
bygga på grundtankar	perustua ajatukseen etc.	perustua perusajatuksiin
”coach”	valmentaja	”coach”
diskutera	käsitellä	keskustella
nationell och internationell	niin Ruotsissa kuin kansainvälisestikin	kansallinen ja kansainvälinen

Bilaga 5

Studentöversättning 1 (K1)

Problembaserat lärande på nätet

Varierande synpunkter och olika realiseringar

ordval I denna artikel undersöker vi möjligheter att sammanställa problembaserat lärande (PBL, Problem based Learning) och de distansstudier och diversifierade undervisningsmetoder som är möjliga
ordval av digitala medier. Vi undersöker också den här sammanställningens realiseringar. Vi syftar till
ordval motivera tanken att problembaserat lärande som pedagogisk innovation och informationsnätet
ordval teknisk lösning erbjuder äkta möjligheter och mervärden till meningsfullt studium. Vi undersöker
ordval motivkretsen genom litteratur som behandlar båda synpunkter (teknologisk och pedagogisk) och
börjn. genom utbildningsprojekt som vi har genomfört. Vi beskriver och definierar teoretiskt och praktiskt
vad som är PBL på nätet. Planerarens, tutorens och studerandens syn och två högskolnivåns
vidareutbildningsprojekt representerar mer allmän granskning. I den första delen av artikeln
prep. behandlar vi begrepp av problembaserat lärande och undersöker hur de senaste trender av
ordval + informations- och kommunikationstekniken (IKT) sammanhänger med de. Efter det undersöker
börjn. de mest betydande skillnader mellan den traditionella PBL och PBL på nätet. Därefter undersöker
konstr. vi tillämpliga teknologiska lösningar och mediaval, som bjuds på det föränderliga fältet av
börjn. kommunikationen. Efter detta introducerar vi två utbildningsprogram där det har genomförts
problembaserat lärande som en mångformig kombination av distans- och närarbete. Till slut
börjn. konkluderar vi teoretiska och praktiska synpunkter och drar slutsatser om framtiden.
börjn. + Traditionellt har problembaserat lärande genomförts som närutbildning och tutorial har alltid
prep. vara en central element och den röda tråden av denna studieform. Även om det finns stort intresse
för att undersöka och utveckla nätapplikationer av problembaserat lärande (Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valaitis et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002), kan det ändå sägas att den
ordval snabbt föränderande motivkretsen behöver mer undersökning.

Bilaga 6

Studentöversättning 2 (K1)

Roisin Donnelly
Timo Portimojärvi

Problembaserat lärande i nätet

Varierande synpunkter och mångformiga realiseringar

I den här artikeln behandlar vi möjligheterna och praktiska realiseringarna att kombinera distans- och flerformstudier som har möjliggjorts av problembaserat lärande (PBL, Problem-based Learning) och digitaliska medier. Vi försöker motivera åsikten enligt vilken problembaserat lärande som pedagogisk motivation samt informationsnät som teknisk lösning erbjuder äkta möjligheter i mervärden att genomföra meningsfulla studier. Vi undersöker ämnesområdet genom litteraturen som behandlar båda synpunkter (teknisk och pedagogisk) och genom utbildningsprojekt som vi har genomfört. Vi beskriver och definierar från teoretiska och praktiska utgångspunkter vad är nät-PBL. Vi reflekterar den allmänna granskningen från planerarens, tutors och studerandens synpunkter med hjälp av två vidareutbildningsprojekt i högskolenivån. I artikelns första del behandlar vi grundbegrepp om problembaserat lärande och betraktar hur de nyaste utvecklingslinjerna av informations- och kommunikationsteknik (IKT) anknuter till dem. Därefter betraktar vi de mest betydande skillnaderna mellan den traditionella och nät-PBL. Vi fortsätter genom att betrakta de lämpliga teknologiska lösningar och medieval som erbjuds i varierande fält i kommunikation. Härfter presenterar vi två utbildningshelheter i vilka båda man har genomfört problembaserat lärande som mångformig kombination av distans- och närstudiet. Slutligen sammanfattar vi teoretiska och praktiska synpunkter och drar slutsatser med tanke på framtid.

Traditionellt har man genomfört problembaserat lärande som närundervisning och tutorialer har uppfattats som det centrala elementet och den röda tråden ^{nu} (om den här) studieformen. Även om de finns mycket intresset (Portimojärvi 2006; Donnelly 2005; Valatais et al. 2005; Uden 2005; Koschmann 2002) för undersökning och utveckling av nätapplikationer för problembaserat lärande kan man ännu säga att det snabbt varierande temat behöver mer forskning.

sluts ?

Studentöversättning 3 (K2)

LABORATIO PERUR YHMÄSSÄ -

vaihtoehtoinen mali luonnontieteisille koulutusohjelmille

Maria Lerm & Eva Särndahl

Molekyylisen ja kliinisen lääketieteen laitos ← БИОХИМИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ "ВЕРСАТИАС"?

Johdanto

Käytännön taitojen harjoittelu

Käytännön taitojen harjoittelu on erittäin tärkeä osa luonnontieteellistä koulutusta. Käytännön harjoittelun aikana opiskelijat oppii juuri sitä käsitystä, joka on yhteydessä eri kursusten aikana käsiteltävään teoriaan. Luonnontieteellinen koulutus ilman käytännön harjoittelua olisi mahdotonta. Käytännön harjoittelet ovat valittavasti useimmiten ohjaajan valmistelemia ja opiskelijat eivät saa koskaan tilaisuutta suunnitella kokeitaan itse ja kokeilla omia ideoitaan. Työelämässä odotetaan kuitenkin vankeja teoreettisen taidon ja hyvien laboratorien käsiteltävyyden lisäksi jopa tietyn kokeen työkulun strategista suunnittelukykyä. Tässä artikkelissa esitellään valinnoista mahdollisuuksia ohjaajille käytännön taitojen harjoittelun laatuun luonnontieteellisessä opetuksessa. Lyhyesti sanottuna tämä sisältyy opiskelijalle tarjottuun mahdollisuuden ongelmanpohjaisella tavalla miettiä ja pohtia, mitä laboratorisia menetelmiä voitaisiin käyttää luonnontieteellisen ongelman ratkaisun. *Opiskelijalle ei ole pakko.* Opetuksesta tulee tällä tavoin enemmän opiskelijakeskeistä ja luovuttan katedraalisesta opetustavasta, jossa ohjaaja toimii valmentajana opettajan sijaan.

Ongelmakeskeinen opetus

Opetuslaida, joka saa jñha enemmän merkitystä aikuiskoulutuksessa kansainvälisesti ja kansainvälisesti, on ongelmakeskeinen opetus (problem based learning, PBL) (Silén & Hård af Segerstad, 2001, Abstrand Dahlgren, 2001). PBL perustuu yksilön itsehallinnollisen oppetuksen perusajatuksiin ja siihen, että opitaan jo kerran opitun kautta. Teoria lähestytään erilaisella tavalla kuin perinteisessä *käsi muidatista, ohjeet...* -oppetuksessa. Sen sijaan, että opiskelija yrittää päättää teoriaa rakana, muodostaa hänelle

kysymyksiä alueen ympärille, ennen kuin hän syventää tietoaan esimerkiksi kirjallisuutta. Näitä kysymyksiä muodostetaan, tehdään se jo aiemmin hallitun tiedon kautta. Näitä uudet tiedot ankkuroiduivat aikaisempiin tietoihin. Sen lisäksi jotta silm, että uudet tiedot ankkuroiduivat aikaisempiin tietoihin. Sen lisäksi kysymysten muodostamisessa antaa kasvavaan intoimukseen oppimiseen.

Käytännölliseen karsintaan PBL-opetus tapahtuu siten, että tavaraan niin kutsutussa -5%
perusryhmissä, joihin kuuluu lisäksi ohjaaja. Ongelman käsitteily tapahtuu siten e
vähemmän tietyä kaavaa, niin sanotun PBL-cyvalin, mukaan. Tämä sisältää pääpiirteit
opiskelijat "brainsormaa" ensimmäisen tapaamisen aikana tietyä ongelmaa j
yrittävät muodostaa kysymyksiä ja oppimisavotteita esille tulelleen asioiden pohjalta
tapaamisen menessä. Ryhmätapaamisen välisenä aikana hankkivat opiskelijat tie
lillemme, kiitävä mu
mun muassa kirjallisuusopinnoin kautta. Seuraavalla tapaamiskerralla ryhmä keski
mien hankittua tietoa voidaan käyttää alkuperäisen ongelman ratkaisun. Ohjaajan tehtä
opiskelijoita heidän työssään muodostamalla kysymyksiä ja esimällä vastauksia (S
Koska on olemassa paljon perusryhmäohjaajien asemmia käsittelevää kirjallisu
keskustele siitä yksityiskohaisemmin tässä (ks. Silén, 2000). PBL:ää käytettiin i
yliopistossa ensin lähtekiteellisessä koulutuksessa, jossa lähtökohana olivat
muodostatapaukset, mutta se on sittemmin levinnyt moniin muihinkin koulutuksiin.

Bilaga 8

Studentöversättning 4 (K2)

LABORATORIOTYÖT PERUSRYHMÄSSÄ

- vaihtoehtoinen malli luonnontieteelliseen opetukseen

Maria Lemm & Eva Sämdahl

Molekulaarisen ja kliinisen lääketieteen laitos

Johdanto

Laboratoriotyöt

- + Laboratoriotyöt ovat hyvin tärkeitä osa luonnontieteellistä koulutusta, niiden aikana opiskelija oppii soveltamaan eri kursseilla oppimaansa teoriaa käytännössä.

Luonnontieteellinen koulutus ilman laboratoriotöitä olisikin mahdotonta. Useimmiten laboratoriotyöt ovat kuitenkin vaihtelevasti ohjattuja laatuja, eivätkä opiskelijat koskaan saa tilaisuutta itse suunnitella kokeita tai testata omia ideoitaan. Työelämässä odotetaan kuitenkin paitsi vankkaa teoreettista ja hyvää laboratoriokäyttöä, myös kykyä kokeen suunnitteluun, strategiseen suunnitteluun. Tässä artikkelissa esitellään vaihtoehtoisia tapoja, joilla ohjaaja voi laatia luonnontieteelliseen opetukseen liittyviä laboratoriotöitä. Lyhyesti tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus pohtia ja jättäillä ongelmalähtöisesti, mikä laboratorionemelmät sopivat luonnontieteellisen kysymyksenasettelun ratkaisuun. Tällä tavoin opetuksesta tulee opiskelijalähtöisempää ja niin sanottua opettajakeskeisestä opetustavasta luovutaan. Toisin sanoen ohjaaja toimii enemminkin valmentajana kuin opettajana.

+ Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustainen oppiminen on koulutusmalli, joka akusikoulutuksen saarella yhä vain kasvattaa merkitystään sekä kansainvälisesti että kansainvälisesti, on ongelmaperustainen oppiminen (PBL, *problem-based learning*) (Silen & Hård af Segerstad 2001, *Avrardt Dahlgren* 2001). PBL on oppimistapa, jossa opiskelija oppii ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti.

perustuu ajatuksen yksilön itseohjautuvasta oppimisesta sekä oppimisesta sen pohjalta, mitä jo osataan. Teoria lähestytään eri tavoin kuin perinteisessä opetuksessa, sen sijaan, että teoria yrittäisiin sisäistää suoraan, luodaan ensin kysymyksiä aiheesta ja vasta sen jälkeen syvennytään siihen esimerkiksi kirjallisten tutkimien avulla. Nämä kysymykset luodaan aikaisemman tiedon pohjalta, mikä auttaa yhdistämään uuden tiedon aikaisemmin opittuun. Lisäksi kysymysten muodostaminen lisää motivaatiota oppimiseen.

Käytännössä PBL-koulutuksessa kokoonnutaan 4-8 opiskelijan perusryhmissä, joissa myös ohjaaja on mukana. Ongelmankäsittely tapahtuu enemmän tai vähemmän tietyn suunnitelman, niin kutsutun PBL-ovajin, mukaan. Paäpiirittään tämä tarkoittaa, että opiskelijat järjestävät ensimmäisen kantaryhmätapaamisen aikana avoimien aiheesta. Syntyneiden ajatusten pohjalta pyritään muodostamaan kysymyksiä ja oppimistavoitteita seuraavalle kerralle. Ryhmätapaamisen välillä opiskelijat hankkivat tietoa aiheesta muun muassa kirjallisten tutkimien avulla. Seuraavassa tapaamisessa keskustellaan siitä, miten hankittua tietoutta voidaan hyödyntää akuperäisen ongelman ratkaisemiseen. Ohjaajan tehtävänä on tukea opiskelijoita heidän työssään muodostamalla kysymyksiä ja esittämällä vastauksia (Silen/2006). Koska kantaryhmän ohjaajan suhtautumistapaa käsittelevää kirjallisuutta on paljon, emme syvenny siihen enempää tässä (ks. Silen, 2000). Ongelmaperustaisista oppimisesta sovellettiin ensimmäistä kertaa Linköpingin yliopistossa lääketieteen opetuksessa, jossa hyödynnettiin kirjallisia poltistapauksia. Sittemmin PBL on levinnyt moniin muihinkin koulutuksiin.

Suunnitelman laatiminen.
Erikoisatkaa tilannet mukauttaa
pöytä olla tulla ja jättö-
mukauttaa.